



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DO TOCANTINS
PROGRAMA DE PÓS- GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E CULTURA
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO**

NANCY DA CRUZ RIBEIRO

**A GESTÃO DO PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO E SUAS
IMPLICAÇÕES PARA A PERSPECTIVA DA ESCOLA EM TEMPO INTEGRAL EM
UNIDADES ESCOLARES MUNICIPAIS DE CAMETÁ/PA**

**CAMETÁ-PA
2019**

NANCY DA CRUZ RIBEIRO

**A GESTÃO DO PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO E SUAS
IMPLICAÇÕES PARA A PERSPECTIVA DA ESCOLA EM TEMPO INTEGRAL EM
UNIDADES ESCOLARES MUNICIPAIS DE CAMETÁ/PA**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Cultura, vinculado a Universidade Federal do Pará, Campus Universitário do Tocantins/ Cametá, como requisito final para obtenção do título de Mestre em Educação e Cultura.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Odete da Cruz Mendes.

Cametá-PA

2019

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) de acordo com ISBD
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Pará
Gerada automaticamente pelo módulo Ficat, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)**

R484g Ribeiro, Nancy da Cruz
 A gestão do programa Mais Educação e suas implicações para a
 perspectiva da escola em tempo integral em unidades escolares
 municipais de Cametá/Pa / Nancy da Cruz Ribeiro. — 2019.
 164 f. : il. color.

 Orientador(a): Prof^a. Dra. Odete da Cruz Mendes
 Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em
 Educação e Cultura, Campus Universitário de Cametá,
 Universidade Federal do Pará, Cametá, 2019.

 1. Programa Mais Educação. 2. Escola em Tempo Integral.
 3. Descentralização. I. Título.

CDD 370

NANCY DA CRUZ RIBEIRO

**A GESTÃO DO PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO E SUAS
IMPLICAÇÕES PARA A PERSPECTIVA DA ESCOLA EM TEMPO INTEGRAL EM
UNIDADES ESCOLARES MUNICIPAIS DE CAMETÁ/PA**

Esta Dissertação foi julgada adequada à obtenção do título de Mestre em Educação e Cultura e aprovada em sua forma final pelo Programa de Pós-Graduação em Educação e Cultura, na Linha de Pesquisa Educação Básica, Tecnologias, Trabalho e Movimentos Sociais na Amazônia, do Campus Universitário do Tocantins/ Cametá, Universidade Federal do Pará.

AVALIADORES

Prof.^a. Dr.^a. Odete da Cruz Mendes (Orientadora/Presidente)
Universidade Federal do Pará - PPGEDUC

Prof.^a Dra. Dalva Valente Guimarães Gutierrez (Avaliadora Externa)
Universidade Federal do Pará/PPGED

Prof. Dr.^o. Doriedson do S. Rodrigues (Avaliador Interno)
Universidade Federal do Pará - PPGEDUC

Cametá, PA, 02 de setembro de 2019.

AGRADECIMENTOS

À Deus pelo dom da vida, entendimento, fortaleza e saúde para continuar lutando por meus sonhos.

À minha orientadora professora Dra. Odete da Cruz Mendes a quem tenho um respeito indiscutível, pelo encorajamento em minhas pesquisas, conhecimentos e atitudes, por compreender “minhas limitações” e acreditar em mim. Sempre, muito obrigada!

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação e Cultura (PPGEDUC-UFPA), contribuíram em meu processo formativo e na minha construção enquanto ser social, além de alimentaram um posicionamento alicerçado na criticidade para apostar no poder da educação e entender nossa sociedade. Meus sinceros agradecimentos à Prof^a Dra. Dalva Valente Guimarães Gutierrez (UFPA) e ao Prof. Dr^o. Doriedson do S. Rodrigues (PPGEDUC/UFPA) pelas valiosas contribuições na oportunidade da qualificação.

Aos meus colegas do Mestrado – Turma 2017 por oportunizarem debates calorosos e instigantes durante as etapas de formação por acreditarem em meu potencial e pelo incentivo de continuar sempre.

Aos sujeitos desta pesquisa que possibilitaram os diálogos os quais fundamentaram este trabalho. Meus agradecimentos sinceros as coordenadoras do Programa Mais Educação e diretoras da Escola Municipal de Ensino Fundamental Santa Teresinha e Raimunda da Silva Barros- Cameté pela espontaneidade, pela disponibilidade e sinceridade em suas falas. As contribuições e os depoimentos possibilitaram a construção deste trabalho.

A diretora e a coordenadora da EMEIF Professora Francisca Arnaud de Pina por compreenderem que a formação docente somará para a melhoria da educação naquela instituição.

À minha família, em especial, a minha mãe pela disponibilidade incondicional em cuidar do meu filho, meu pai, minha avó, minha irmã, Laércio, meu primo e ao meu filho, sem a qual nenhum esforço valeria a pena. Meus mais sinceros agradecimentos pela paciência, pela força, pelo incentivo, preocupação e pela ajuda, por estarem sempre ao meu lado em todos os momentos de minha vida.

DEDICATÓRIA

Ao meu pai Emanuel Agostinho Morais Ribeiro e a minha mãe Graciete da Cruz Ribeiro pelo incentivo, dedicação e compreensão ao longo das etapas deste estudo, sempre com carinho e atenção. E pelo cuidado e zelo com o meu filho em todos os momentos que me ausentei durante o percurso da pesquisa.

A minha irmã Nívia da Cruz Ribeiro pelo carinho, sorrisos, as conversas em casa e o auxílio em minhas atividades acadêmicas e pedagógicas, e principalmente, pela atenção e carinho com o João no fazer dormir e no brincar.

Ao meu marido Laércio de Jesus Machado de Mélo, pelo incentivo e compreensão nos momentos de estudos e nas ausências. Com ele aprendi a ser mais forte para superar gradativamente as dificuldades.

Ao meu filho João Emanuel, razão da minha vida e meu maior incentivador que entre choros e sorrisos me impulsiona a continuar.

À Maria Antonieta Ribeiro Costa (minha irmã de coração) que sempre me perguntava Tia Nancy “tem que estudar tudo isso”?

Aos amigos, primos, tios e avós pelo carinho e incentivo em sempre continuar os estudos.

“Ninguém é sujeito da autonomia de ninguém. Por outro lado, ninguém amadurece de repente, aos vinte e cinco anos. A gente vai amadurecendo todo dia, ou não. A autonomia, enquanto amadurecimento do ser para si, é processo, é vir a ser”.

(Paulo Freire)

RESUMO

Este texto é resultado de Pesquisa de Mestrado em Educação e teve por objetivo analisar as implicações do Programa Mais Educação a partir da perspectiva da Escola em Tempo Integral, tendo em vista a viabilidade do financiamento das ações realizadas em duas escolas municipais de Cametá/PA – Escola Municipal de Ensino Fundamental Santa Teresinha e Escola Municipal de Ensino Fundamental Raimunda da Silva Barros. Como questão/problema, destacou-se: Quais as implicações da gestão do Programa Mais Educação na perspectiva da Escola em Tempos Integral em escolas municipais de Cametá/PA? Metodologicamente a pesquisa realizou-se por meio da abordagem qualitativa, com revisão da literatura sobre a política educacional, enfocando a gestão. Dentre as técnicas de coleta de dados, utilizou-se análise de documentos e entrevistas semiestruturadas realizadas com os gestores escolares e coordenadores do Programa Mais Educação das escolas investigadas. Os fundamentos do texto estão apoiados em autores da área, tais como Höfling (2001); Boneti (2011); Frigotto (2002); Martins (2010); Cavaliere (2009); Cabral Neto e Souza (2008); Peroni (2003). Os resultados apontaram que o Programa é uma ação do Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE, reflexo das políticas de descentralização financeira que embora seja justificada pelo princípio de Educação Integral na perspectiva de Escola em Tempo Integral apresenta-se de forma problemática para a realidade educacional no contexto amazônico. Os pressupostos do Programa Mais Educação e seus condicionantes no que se refere a Educação Integral e a Escola em Tempo Integral tem inconsistência com financiamento das ações sob o processo da descentralização conforme os dados das duas escolas da rede municipal. Dentre outros fatores que limitaram as ações do Programa está a falta de informação sobre as questões burocráticas, estrutura física adequadas das escolas e insuficiência dos recursos financeiros para atender as reais necessidades. A pesquisa revelou que os pressupostos do Programa são decorrentes de orientações verticalizadas caracterizadas pela gestão gerencialista na qual o controle é mantido no poder central, através da adoção de ações decididas previamente, não oferecendo os espaços para construção de autonomia como princípio da gestão democrática. Nesse sentido, a descentralização assume uma lógica de controle das ações públicas, ao mesmo tempo em que exige a União de suas obrigações com a oferta da educação como direito de todo cidadão, prevalecendo o discurso desta como elemento de redução das desigualdades sociais. É, possível, no entanto, caracterizar o Programa Mais Educação como uma ação indutora da educação integral na perspectiva da escola em tempo integral tanto nas atividades da Escola Municipal de Ensino Fundamental Santa Teresinha como da Escola Municipal de Ensino Fundamental Raimunda da Silva Barros, no entanto, apenas sobre a lógica das diretrizes do PDE na medida em que o financiamento descentralizado não foi suficiente para formar integralmente os educandos. Observou-se pela pesquisa que foi garantido, em parte, o desenvolvimento de um conjunto de atividades importantes para os alunos que atenderam os requisitos previamente definidos para o atendimento, sem contudo, promover uma formação integral como sugere a educação integral. Defendemos sim, a educação integral sob a rubrica de Escola em Tempo Integral por meio do Pacto Federativo onde a obrigação dos entes federados com a educação seja efetivada pelo Regime de Colaboração e de que tais princípios sejam de universalização.

Palavras-chave: Programa Mais Educação. Escola em Tempo Integral. Descentralização.

ABSTRACT

This text is the result of a Masters Research in Education and aimed to analyze the implications of the More Education Program from the perspective of the Full-Time School, in view of the feasibility of financing actions carried out in two municipal schools of Cametá / PA - Santa Teresinha Municipal Elementary School and Raimunda da Silva Barros Municipal Elementary School. As a question / problem, it was highlighted: What are the implications of the management of the More Education Program from the perspective of the Full-Time School in Cametá / PA? Methodologically the research was conducted through the qualitative approach, with literature review on educational policy, focusing on management. Among the data collection techniques, we used document analysis and semi-structured interviews conducted with school managers and coordinators of the Mais Educação Program of the investigated schools. The foundations of the text are supported by authors in the field, such as Höfling (2001); Boneti (2011); Frigotto (2002); Martins (2010); Cavaliere (2009); Cabral Neto and Souza (2008); Peroni (2003). The results showed that the Program is an action of the Education Development Plan - PDE, a reflection of the policies of financial decentralization that, although justified by the principle of Integral Education from the perspective of Full Time School, is problematic for the educational reality. in the Amazonian context. The assumptions of the More Education Program and its constraints regarding Integral Education and the Full-Time School are inconsistent with funding for actions under the decentralization process according to data from the two schools in the municipal network. Other factors limiting Program actions include lack of information on bureaucratic issues, adequate physical structure of schools and insufficient financial resources to meet real needs. The research revealed that the Program's assumptions derive from vertical orientations characterized by management management in which control is maintained in central power, through the adoption of previously decided actions, not offering the spaces for building autonomy as a principle of democratic management. In this sense, decentralization assumes a logic of control of public actions, while exempting the Union from its obligations to offer education as a right of every citizen, prevailing its discourse as an element of reduction of social inequalities. It is possible, however, to characterize the Mais Educação Program as an action that induces integral education from the perspective of the full-time school, both in the activities of Santa Teresinha Municipal Elementary School and Raimunda da Silva Barros Municipal Primary School. however, only on the logic of the PDE guidelines as decentralized funding was not sufficient to fully educate learners. It was observed by the research that it was guaranteed, in part, the development of a set of important activities for the students that met the previously defined requirements for the attendance, without, however, promoting a integral formation as the integral education suggests. Yes, we advocate integral education under the heading of Full-time School through the Federative Pact where the obligation of the federated entities with education is fulfilled by the Collaboration Regime and that such principles are universalization.

Keywords: More Education Program. Full Time School. Decentralization

LISTA DE FIGURAS E GRÁFICOS

FIGURA 1: MAPA DO MUNICÍPIO DE CAMETÁ	103
FIGURA 2: DEMONSTRATIVO DA ORGANIZAÇÃO DA SEMED/CAMETÁ	105
GRÁFICO 1: IDEB OBSERVADO E PROJEÇÕES DE METAS DA EMEF RAIMUNDA DA SILVA BARROS – ANOS INICIAIS (2007 – 2017)	126
GRÁFICO 2: IDEB OBSERVADO E PROJEÇÕES DE METAS DA EMEF RAIMUNDA DA SILVA BARROS – ANOS FINAIS (2007 – 2017)	126
GRÁFICO 3: IDEB OBSERVADO E PROJEÇÕES DE METAS DA EMEF SANTA TERESINHA – ANOS INICIAIS (2007 – 2017)	127
GRÁFICO 4: IDEB OBSERVADO E PROJEÇÕES DE METAS DA EMEF SANTA TERESINHA – ANOS FINAIS (2007 – 2017)	127

LISTA DE QUADROS E TABELAS

QUADRO 1: IDENTIFICAÇÃO DOS SUJEITOS DA ENTREVISTA, ESCOLA, FORMAÇÃO E PERIODICIDADE.....	27
QUADRO 2: ATIVIDADES DOS MACROCAMPOS DO PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO.....	87
TABELA 1: PONDERAÇÕES DO FUNDEB 2007- 2014.....	71
TABELA 2: CRITÉRIO TÉCNICO DE TRANSFERÊNCIA DE RECURSOS NO PME, POR NÚMERO DE ALUNOS, 2012	93
TABELA 3: NÚMERO DE ESCOLAS, MATRICULAS DOS ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL NA REDE MUNICIPAL DE CAMETÁ E NÚMERO DE ALUNOS APROVADOS, REPROVADOS E EVADIDOS 2010-2015	104
TABELA 4: IDEB OBSERVADO E PROJEÇÕES DE METAS (2007-2015)	106
TABELA 5: REPASSE DOS RECURSOS DO PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO DESCENTRALIZADOS PARA CAMETÁ 2010-2015.....	108
TABELA 6: MATRÍCULA E RENDIMENTO DOS ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL NA EMEF SANTA TERESINHA – 2010- 2014	124
TABELA 7: MATRÍCULA E RENDIMENTO DOS ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL NA EMEF RAIMUNDA BARROS – 2010-2014	124
TABELA 8: REPASSE DE RECURSOS DO PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO PARA O ENSINO FUNDAMENTAL DA EMEF SANTA TERESINHA- ESCOLA “A” – 2010-2015.....	132
TABELA 9: REPASSE DE RECURSOS DO PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO PARA O ENSINO FUNDAMENTAL DA EMEF RAIMUNDA DA SILVA BARROS - ESCOLA “B” – 2010-2015	133
TABELA 10: ORÇAMENTO DE MATERIAL PARA ATIVIDADE LETRAMENTO/ALFABETIZAÇÃO COM RECURSO DO PDDE/ INTEGRAL	136

LISTA DE SIGLAS

BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BM	Banco Mundial
CAQi	Custo Aluno Qualidade inicial
CEs	Conselho Escolares
CIAC	Centro de Atenção Integral à Criança
CIEPs	Centros Integrados de Educação Pública
CONSED	Conselho Nacional de Secretários Estaduais de Educação
CF	Constituição Federal
EEx	Entidade Executora
EC	Emenda Constitucional
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EMEF	Escola Municipal de Ensino Fundamental
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FPE	Fundo de Participação dos Estados –
FPM	Fundo de Participação dos Municípios
FUNDEB	Fundo de Manutenção da Educação Básica e Valorização dos Profissionais de Educação
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
ICMS	Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Serviços
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação
INSS	Instituto Nacional de Seguro Social
IPI	Imposto sobre Produtos Industrializados
IPI- EXP	Imposto sobre Produtos Industrializados, proporcional exportações
IPVA	Imposto sobre a Propriedade de Veículos Automotores
ITCMD	Imposto sobre Transmissão Causa Mortis e Doações de quaisquer bens ou direitos
ITR	Imposto sobre a Propriedade Territorial IRT Rural
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MCT	Ministério da Ciência e Tecnologia
MDS	Ministério do Desenvolvimento Social de Combate à Fome
ME	Ministério do Esporte
MEC	Ministério da Educação
MINC	Ministério da Cultura
MMA	Ministério do Meio Ambiente
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
ONG	Organização Não –Governamental
OSCIP	Organização da Sociedade Civil de Interesse Público
PAR	Plano de Ações Articuladas
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PI	Portaria Interministerial

PIB	Produto Interno Bruto
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PMCTE	Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação
PME	Programa Mais Educação
PNATE	Programa Nacional de Transporte Escolar
PNAE	Programa Nacional de Alimentação Escolar
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PNE	Plano Nacional de Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
PROUNI	Programa Universidade para Todos
PT	Partido dos Trabalhadores
REUNI	Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
SEB	Secretaria de Educação Básica
SECAD/MEC	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
SEMED	Secretaria Municipal de Educação
SIMEC	Sistema de Planejamento, Orçamento e Finanças do Ministério da Educação no Brasil
TPE	Todos pela Educação
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UEx	Unidade Executora
UNDIME	União Nacional do Dirigentes Municipais de Educação
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	16
A- CONTEXTO DA PESQUISA	16
B- SITUANDO O INTERESSE PELO OBJETO DE ESTUDO	21
C- OBJETIVOS DA PESQUISA.....	22
D- PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	23
1. REFORMAS DO ESTADO E DA EDUCAÇÃO E AS PRINCIPAIS ORIENTAÇÕES DA GESTÃO DE POLÍTICAS EDUCACIONAIS.....	30
1.1 ESTADO E POLÍTICAS EDUCACIONAIS: Configurações do papel do Estado e orientações da gestão da educação nos anos de 1990.....	30
1.2 PDE/ PLANO DE METAS COMPROMISSOS TODOS PELA EDUCAÇÃO: Diretrizes e ações com ênfase no Programa Mais Educação.....	47
2. O PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO NO CONTEXTO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS: Finalidades e desafios.....	59
2.1 A EDUCAÇÃO INTEGRAL: Pressupostos e significados.....	59
2.2.1. <i>Educação em Tempo Integral e Escola em Tempo Integral: Quais singularidades?</i>	63
2.2 O PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO E A ESCOLA EM TEMPO INTEGRAL: Significados e desafios na contemporaneidade.....	68
2.3 O PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO E SEUS MACROCAMPOS: Os desafios da Escola em Tempo Integral.....	83
2.4 O FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO – FNDE COMO PRESSUPOSTO DA DESCENTRALIZAÇÃO DO PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO	90
2.5 O FINANCIAMENTO DESCENTRALIZADO POR MEIO DO PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO: Origem e principais ações	93
3. AS IMPLICAÇÕES DO PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO EM DUAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE ENSINO DE CAMETÁ/PA: Da Escola em Tempo Integral às ações financiadas	102
3.1 DADOS SOCIOEDUCACIONAIS DO MUNÍCIPIO DE CAMETÁ/PA: Situando as Escolas de Ensino Fundamental Santa Teresinha e Raimunda da Silva Barros.....	101

<i>23.3.1 Repercussões das dinâmicas do Programa Mais Educação e na Escola em Tempo Integral nas Escolas Municipais Santa Teresinha (Escola “A”) e Raimunda da Silva Barros (Escola “B”).</i>	112
<i>3.3.2 O financiamento: Cobertura das ações do Programa Mais Educação nas escolas Santa Teresinha e Raimunda da Silva Barros</i>	130
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	140
REFERÊNCIAS	148
APÊNDICE 1	159
APÊNDICE 2	160
APÊNDICE 3.....	161
ANEXOS.....	162

INTRODUÇÃO

Para escrever a introdução do presente trabalho optou-se em sequenciá-la em subtópicos que correspondem aos principais itens ou eixos temáticos que julgamos pertinentes para fazer a referida abordagem, tendo em vista tornar o texto mais didático. Para identificação dos tópicos foram utilizadas as letras maiúsculas do alfabeto com correspondência ao número de página, conforme a disposição destes no texto introdutório.

A - CONTEXTO DA PESQUISA

Com a redefinição do papel do Estado brasileiro nos anos 90 as políticas educacionais brasileiras tomaram uma nova envergadura sob a lógica neoliberal e padrões economicistas. A partir do diagnóstico da crise, tomada como crise do Estado e também do sistema capitalista desencadearam-se as inúmeras medidas no plano político e econômico com o propósito de racionalizar recursos, e conseqüentemente, diminuir o papel do Estado quanto as políticas sociais.

Nesse contexto, o governo propõe a descentralização do poder central para as unidades (estados, municípios e escolas) e essa proposta de descentralização confere o repasse de responsabilidades das políticas sociais para a sociedade, no caso, a brasileira.

O movimento delineado pela redefinição do papel do Estado concerne nos processos de descentralização e centralização das políticas educacionais, no que corresponde a descentralização do financiamento para as unidades escolares e a centralização através do monitoramento pelos mecanismos de controle. Nesta configuração, a educação tornou-se um ambiente fecundo para a inserção do modelo gerencial a serviço do mercado.

Diante desse quadro, a reforma do Estado propunha reorganizar as estruturas da administração pública, objetivando a produtividade e a qualidade dos serviços, por isso os padrões de eficácia e eficiência ganharam força no discurso da qualidade da educação.

É exatamente por esse motivo que a escola na contemporaneidade é de grande interesse dos homens de negócio, como objeto de reestruturação. Sendo a escola um ambiente de produção do conhecimento e da capacidade de trabalho, no entanto, seus custos necessitam ser racionalizados, como qualquer mercadoria.

Nessa lógica, as políticas educacionais recebem influências das agências internacionais, a partir dos acordos e negociações firmados com os governos brasileiros. Pois, a área educacional torna-se um campo de interesse do ideário neoliberal impregnando nas políticas educacionais pressupostos mercadológicos. Essa internacionalização das políticas educacionais

se intensifica com a globalização econômica em que as agências internacionais, no caso o Banco Mundial (BM), impõe políticas de controle as políticas sociais.

É inegável a legitimidade do Estado pela implementação de suas políticas sociais, através dos processos e dos impactos dos programas de governo. Assim, a educação ganha relevância nas agendas dos governos que reafirmam nos discursos: “a educação é a solução para prevenir problemas de expansão capitalista em decorrência da marginalidade e da pobreza” (LIBÂNEO, 2016, p.47).

Todavia, o processo educacional do qual fazemos parte é um campo de disputa entre os interesses inerentes ao Estado e os da sociedade. Sendo que ao Estado compete prover os sistemas de ensino, além da oferta de condições adequadas para a operacionalização dos programas governamentais e a sociedade dirimir suas obrigações para receber tais serviços nem sempre garantido de forma satisfatória.

Advindas dos anos de 1990 foram inúmeras as iniciativas no campo da educação. Em abril de 2007, o Ministério da Educação (MEC) apresentou a sociedade brasileira um documento que anunciava um grupo de ações com o objetivo principal de melhorar a qualidade da educação, desde a educação infantil à pós-graduação, que deveriam ser executadas em regime de colaboração entre a União, estados e municípios. O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), Decreto nº 6.094/2007 que dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação (PMCTE), trazendo para o centro do debate a necessidade do processo de descentralização, como meio de reduzir o caráter centralizador do Estado no redimensionamento das políticas sociais. Dentre as ações do PDE, o Programa Mais Educação (PME) que pretendia induzir a ampliação da jornada escolar na educação básica do Brasil, Portaria Interministerial nº17/2007 e do Decreto nº 7.083/2010. (BRASIL, 2010a).

Com o lançamento do PDE/ Compromisso Todos pela Educação a classe empresarial encontrou formas objetivas de legitimar sua dominação, interferindo na gestão da educação ao introduzir aspectos que evidenciam a pedagogia das competências¹ pressuposto inerente à lógica que daria corpo a gestão dos programas e ações das políticas educacionais, hoje fortemente refletida nas escolas brasileiras.

O Estado brasileiro ao introduzir no processo educacional um modelo de gestão com aspectos de uma política gerencial que descentraliza responsabilidades do próprio Estado e as desloca aos entes federados, em um regime de colaboração, corrobora para estratégia dos

¹ Conjunto de aspectos correspondentes à formação de um comportamento flexível visando à adaptação no processo de trabalho e na sociedade, visando maior produtividade e eficiência (RAMOS, 2002).

acordos e negociações firmados com organismos internacionais no discurso de alcançar a promoção qualidade da educação brasileira.

Após a proposição do PDE, as escolas do Brasil com Índice de Desenvolvimento da Educação (IDEB) abaixo da meta estabelecida nacionalmente, em 2009, para os anos iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano) de 4.2 e para os anos finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano) 3.7, passariam a realizar a adesão ao PME, e conseqüentemente, a receber recursos financeiros para o desenvolvimento das ações recomendadas pelo Programa. Nesse âmbito, a descentralização financeira estaria associada à proposta de uma política educacional da União para os entes federados subnacionais até alcançar as unidades escolares municipais.

O PME está diretamente relacionado ao Ensino Fundamental, no que se refere ao recebimento de recursos financeiros e materiais, como na alteração da organização estrutural/física das escolas, e na construção do currículo capaz de entrelaçar as diferentes áreas do conhecimento. A proposta de ação do PME abrange as atividades socioeducativas no contraturno² escolar, com perspectiva da melhoria da qualidade do ensino em consonância com o artigo 34 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996a), que propõe a progressiva ampliação da jornada escolar.

O Programa Mais Educação constitui-se como uma ação intersetorial e fazem parte da constituição deste o Ministérios da Educação, do Esporte, do Desenvolvimento social e Combate à Fome, entre outros, contribuindo para a diminuição das desigualdades educacionais e sociais na perspectiva da Educação Integral. De acordo com o Manual Operacional do Programa Mais Educação (BRASIL, 2010), a escola tem o desafio de “proteger” e “educar” as crianças e adolescentes, em situação de vulnerabilidade, exclusão social e cultural através de atividades de letramento, dança, teatro, futebol, entre outras, por intermédio do contraturno em espaços no interior da escola ou em outros espaços do seu entorno com a proposição de reduzir as desigualdades educacionais do país.

O PME também coaduna para ampliar as matrículas no ensino integral como estratégia de para a melhoria dos resultados escolares dos estudantes brasileiros no sistema público de ensino. O volume de recursos financeiros destinado ao PME tem origem no Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) e chegam às escolas por meio do Programa Dinheiro

² Contraturno diz respeito ao período oposto em que são realizadas as atividades do currículo formal desenvolvidas pela escola, tais como geografia, Português, Matemática, etc. Em sua maioria organizado, por projetos, para propor atividades complementares, como reforço escolar, atividades culturais, esportivas e etc., com o objetivo de contribuir para o melhoramento do desenvolvimento do aluno em disciplinas formais. O diferencial da utilização do contraturno no Programa Mais educação é a possibilidade de expandir o tempo e os saberes numa perspectiva que coadune com os princípios da Educação Integral, tendo em vista a possibilidade da formação plena do aluno.

Direto na Escola (PDDE), numa ação compactuada entre os governos dos estados e municípios com o MEC, através do Plano de Ações Articuladas (PAR).

Há um enlace entre a política do PME e a PDDE em que originam uma linha de continuidade e aprofundamento dos mecanismos de descentralização fazendo com que as ações sejam melhor distribuídas nas escolas. Primeiramente, a descentralização sob o discurso do fortalecimento da autonomia escolar, e conseqüentemente da melhoria do ensino. Todavia, a União através de seus mecanismos de controle regulamenta o uso dos recursos financeiros e do mesmo modo a gerência dessa política na escola quando determina as ações a serem desenvolvidas e o volume de recurso destinado para cada ação.

O recebimento de recursos financeiros para o PME é estabelecido a partir do planejamento de práticas que contribuam para a melhoria do ensino público no país, através do planejamento estratégico e da ampliação da jornada escolar pautada em uma concepção de Educação Integral, considerando as escolas públicas brasileiras que apresentam baixo IDEB e estão em situação de vulnerabilidade social. O PME além de definir as ações e atividades para as escolas também define o repasse de recursos para as unidades escolares para o desenvolvimento de cada ação e ou atividades descritas nos macrocampos do programa.

O Plano Nacional de Educação (PNE- 2014) Lei n. 13.005/2014 apresenta a Educação Integral e a Escola em Tempo Integral como meta, Meta 6 “crianças e adolescentes permaneçam na escola o tempo necessário para concluir este nível de ensino, eliminando mais celeremente o analfabetismo e elevando gradativamente a escolaridade da população brasileira” (BRASIL, 2014). Essa ampliação do tempo de escola proporcionaria um avanço para a redução das desigualdades sociais e a ampliação das condições de aprendizagem.

A Educação Integral tem sido um ideal na legislação educacional brasileira com iniciativa de diversos educadores e entendida como:

A opção por um projeto educativo integrado, em sintonia com a vida, as necessidades, possibilidades e interesses dos estudantes. Um projeto em que crianças, adolescentes e jovens são vistos como cidadãos de direitos em todas as suas dimensões. Não se trata apenas de seu desenvolvimento intelectual, mas também do físico, do cuidado com sua saúde, além do oferecimento de oportunidades para que desfrute e produza arte, conheça e valorize sua história e seu patrimônio cultural, tenha uma atitude responsável diante da natureza, aprenda a respeitar os direitos humanos e os das crianças e adolescentes, seja um cidadão criativo, empreendedor e participante, consciente de suas responsabilidades e direitos, capaz de ajudar o país e a humanidade a se tornarem cada vez mais justos e solidários, a respeitar as diferenças e a promover a convivência pacífica e fraterna entre todos (BRASIL, 2015).

No decorrer do processo educacional a ampliação do tempo do aluno na escola, tem sido marcada por muitas experiências que dicotomizam atividades curriculares e extracurriculares, inviabilizando a integração curricular. Por outro lado, deve encontrar meios para enfrentar a questão referente a Escola em Tempo Integral concebida “somente” como permanência prolongada do aluno na escola, ou seja, esta proposta deve ser mais do que simplesmente a presença de alunos em turnos alternados na unidade escolar (ZANARDI, 2016).

No âmbito educacional, experiências de Educação Integral foram desenvolvidas no Brasil, a exemplo os projetos de Anísio Teixeira, na década de 40 e 50 na Bahia, e Darcy Ribeiro, na década de 80 no Rio de Janeiro, buscando a efetivação de uma Escola em Tempo Integral, e em 2007 o Programa Mais Educação passou a ser o indutor das políticas públicas para a Escola em Tempo Integral.

Para a efetivação da Escola em Tempo Integral é necessária uma nova organização das aulas, no qual deve-se manter a curiosidade dos educandos pela busca do conhecimento, sendo que a permanência do aluno em uma mesma atividade leva-o ao desânimo e a dificuldade de concentração (ZANARDI, 2016).

Em atenção, as considerações realizadas, busca-se compreender o Programa Mais Educação como uma política para a promoção da Escola em Tempo Integral via descentralização de recursos financeiros, a partir dos estudos realizados na Escola Municipal de Ensino Fundamental Santa Teresinha³ e Escola Municipal de Ensino Fundamental Raimunda da Silva Barros – Cametá/Pará, com a amostragem do montante de recursos financeiros destinados para as unidades escolares que fazem parte desta pesquisa. Em função do objeto de estudo, o recorte cronológico desta pesquisa concentra-se no período entre 2010 a 2015, uma vez que as escolas receberam recurso do PME a partir de 30 de julho de 2010 para o desenvolvimento das ações propostas pelo Programa Mais Educação.

Entende-se que a perspectiva de uma Escola em Tempo Integral pautada a partir descentralização financeira da União aos municípios é um tema muito abrangente e requer uma discussão mais extensa. Desse modo, a discussão inferida neste trabalho não pretende dar conta de todas as dimensões que tratam da implementação da Escola em Tempo Integral e do seu financiamento. A discussão focalizar-se-á nas relações entre Escola em Tempo Integral e o recurso financeiro a elas destinado, no viés da política do Programa Mais Educação e suas possíveis implicações para a melhoria da qualidade do ensino na Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF) Santa Teresinha e EMEF Raimunda da Silva Barros.

³ No FNDE a escola está sob o registro de Conselho Escolar da EMEF da Invasão.

B - SITUANDO O INTERESSE PELO OBJETO DE ESTUDO

Dissertar sobre o Programa Mais Educação é um exercício que exige do pesquisador um posicionamento acerca das orientações das políticas atuais, analisando as conjunturas que forjam os projetos de educação para dar sentido aos atos dos governos mais do que as necessidades dos que são atendidos pelo ensino público. Ou seja, existem valores e interesses intrínsecos as concepções basilares da política que acabam por determinar os pressupostos das ações governamentais. Este fato pode contribuir para a compreensão dos aspectos que influenciaram e, ainda hoje, influenciam as políticas educacionais quanto a proposta de uma Escola em Tempo Integral como alternativa para resolver as carências e as desigualdades sociais.

Cabe, nesse sentido, entender as intenções subjacentes na proposta da política do Programa Mais Educação e seus desdobramentos e impactos na realidade educacional e na vivência interna e externa das escolas públicas. Para assim, vislumbrar e inferir mudanças que possam criar um espaço educacional capaz de fomentar a “formação mais humana”, distanciada aos interesses do capital.

Meu interesse nessa discussão advém da minha trajetória profissional na Educação Básica. Há dezessete anos, atuo, neste nível de escolaridade, como professora das séries iniciais do ensino fundamental e, atualmente, sou professora na Educação Infantil na Escola Municipal de Ensino Fundamental Francisca Arnaud de Pina, Cametá/PA. Em 2016, ingressei como aluna no Programa de Pós-Graduação em Educação e Cultura nesta Instituição, sob a orientação da Prof^a Dr^a Odete da Cruz Mendes, com a proposta de tema direcionada para o Programa Mais Educação. No entanto, só após várias orientações e discussões com essa docente, e ao longo da realização das disciplinas no curso de Mestrado é que fui redirecionando o estudo do objeto o - Programa Mais Educação -, com o recorte de análise na perspectiva da Escola de Tempo Integral.

Os pressupostos de uma pesquisa que situa o Programa Mais Educação seria, de fato, uma de minhas inquietações para desvelar se seria apenas uma ação indutora da Educação Integral para uma Escola em Tempo Integral, considerando desse modo a realidade estrutural, administrativa, pedagógica e financeira de nossas escolas municipais. Diante esse aspecto, delineou-se para e / na escola pública estratégias para promoção da melhoria dos índices das unidades escolares.

Observei que, as escolas municipais que tinham realizado a adesão ao PME no final de 2009 encontravam-se na expectativa pelo volume de recurso destinado as atividades

socioeducativas em suas unidades, assim como surgiram dúvidas de que modo seriam desenvolvidas estas ações e, como a comunidade escolar receberia esta novidade.

O meu interesse em pesquisar o PME teve diferentes razões, pois os recortes de análises poderiam situar-se no trabalho docente, na formação dos educandos e no financiamento de recursos pedagógicos manutenção das escolas. Essa circunstância, levou-me ao desafio de entender as reais intenções da política proposta pelo Programa Mais Educação, uma vez que a escola passou a assumir uma função assistencialista frente aos problemas sociais, expandindo-se numa relação escola x comunidade através da realização de ações e parcerias com outros atores sociais.

O interesse em realizar a pesquisa decorre principalmente das mudanças que a redefinição do papel do Estado brasileiro provocou na gestão de políticas educacionais sob a ideologia neoliberal, particularmente com centralidade de orientações das agências internacionais. O discurso de melhoria da qualidade da educação e de que está seria a alternativa para solucionar problemas relacionados a desigualdade social não é ingênuo, mas reorienta um projeto de sociedade de matizes políticas alinhadas aos interesses do capital.

C- OBJETIVOS DA PESQUISA

A partir desse contexto das reformas, as políticas educacionais incorporam novas definições, entre elas, a de transpor as responsabilidades da União para os entes federais, e consequentemente as escolas, com a finalidade que todos são responsáveis para melhoria da educação.

Neste sentido, cabe dizer que a composição do Programa aconteceu por meio de uma ação orquestrada do Estado para atenuar o déficit educacional de crianças e jovens no país, além de suprir as necessidades das escolas, mas esse discurso camufla a real intenção do Estado. Neste sentido, propõe-se investigar: Quais as implicações da gestão do Programa Mais Educação na perspectiva da Escola em Tempo Integral em escolas municipais de Cametá/PA?

O objetivo geral desta pesquisa foi analisar as implicações do Programa Mais Educação a partir da perspectiva da Escola em Tempo Integral, tendo em vista a viabilidade do financiamento das ações realizadas em duas escolas municipais de Cametá/PA – Escola Municipal de Ensino Fundamental Santa Teresinha e Escola Municipal de Ensino Fundamental Raimunda da Silva Barros.

Os objetivos específicos foram: D) Identificar a concepção de descentralização subjacente ao Programa Mais Educação como ação do PDE/PMCTPE à luz das discussões

atuais e nos marcos regulatórios; II) Identificar os pressupostos do Programa Mais Educação no que se refere a autonomia, Educação Integral e Escola em Tempo Integral à luz da concepção da gestão da educação; III) Analisar o Programa Mais Educação pela viabilidade das ações para efetivar a Escola em Tempo Integral tendo em vista a cobertura destas pelo financiamento descentralizado na EMEF Santa Teresinha e EMEF Raimunda da Silva Barros, em Cametá/PA.

D - PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O percurso metodológico para produzir este trabalho teve como campo empírico a Escola Municipal de Ensino Fundamental Santa Teresinha e Escola Municipal de Ensino Fundamental Raimunda da Silva Barros, em Cametá/PA. A escolha dessas escolas se justifica por terem sido duas, dentre as 16 escolas que primeiro receberam recurso do Programa Mais Educação, em 2010.

A série histórica do estudo se situa entre 2010 a 2015, recorte do início do Programa (2010) com encerramento em 2015, haja vista que em 2016, por meio da Portaria Interministerial nº 1.144/2016 (BRASIL, 2016), o Programa passou a ter outra configuração – Programa Novo Mais Educação.

Nas orientações metodológicas adotou-se uma concepção crítica da realidade social, pois conforme Triviños (2013):

Em relação à função do pesquisador em educação, está baseado na necessidade de uma concepção dinâmica da realidade social. Acharmos que não podemos prescindir, quando pesquisamos da ideia da historicidade e da íntima relação e interdependência dos fenômenos sociais (TRIVIÑOS, 2013, p. 14).

Ensejou-se, quiçá, uma postura crítica para fazer a leitura da realidade estudada – o Programa Mais Educação- com análises fundamentadas nas perspectivas do materialismo histórico e dialético como método. A dialética, diz Triviños (2013, p.23), “reconhece como essência do mundo, a matéria que, de acordo com as leis do movimento, se transforma e que a matéria é anterior à consciência e, que a realidade objetiva e suas leis são cognoscíveis”. Na concepção dialética, não há separação entre a teoria e a prática, mas o reconhecimento de uma inter-relação entre estas.

A Mediação contribui para não tomar os fenômenos como determinados e definitivos, mas como consequência de múltiplas relações. O entendimento de que os fenômenos não se dão de forma isolada, mas em uma relação dialética que articula o todo e as partes. Esta categoria corrobora para o fato do fenômeno não ser visto em uma divisibilidade dos processos,

e sim “numa reciprocidade em que os contrários se relacionam de modo dialético e contraditório” (CURY, 1986, p. 27).

Outra categoria fundante é a contradição e, segundo Cury (2000, p. 27), “A contradição é o próprio motor interno do desenvolvimento. Conceber uma tal metodologia sem a contradição é praticamente incidir num modo metafísico de compreender a própria realidade”. Na mesma direção, Triviños (2013) afirma que a contradição é a fonte basilar do movimento da transformação dos fenômenos. “O fato de que os contrários não podem existir independentemente de estar um sem o outro constitui a unidade dos contrários” (TRIVIÑOS, 2013, p. 69).

A Totalidade é outra categoria que pressupõem uma relação de reciprocidade, no movimento do todo para as partes e das partes para o todo, isto é, “quando se conhece a realidade na sua dimensão social e histórica, compreendendo a unidade dialética da estrutura e da superestrutura, onde o homem é conhecido como sujeito da práxis” (CURY, 1986, p. 38).

Após os anos 90, a política educacional brasileira passa por reformulações no âmbito da educação básica, que alteram as formas de conceber o processo educativo e a organização escolar a partir de programas focalizados e de caráter compensatórios.

Com base desses pressupostos, pesquisa refere-se à implantação do Programa Mais Educação em um contexto específico as Escolas Municipais de Ensino Fundamental Santa Teresinha e Raimunda da Silva Barros, sobretudo pactuaram adesão ao Programa Mais Educação, entre 2010 a 2015, no município de Cametá/ Pa. A pesquisa seguiu os critérios da abordagem qualitativa que se desdobra a partir de dados descritivos e de uma situação real considerando a flexibilidade e a complexidade do contexto situacional, isto é, uma pesquisa qualitativa envolve problemas e questões que procedem de observações do mundo real.

Para Chizzotti (2006, p. 42), a pesquisa qualitativa “[...] implica uma participação densa com pessoas, fatos e locais que constituem objetos de pesquisa, para extrair desse convívio os significados visíveis e latentes que somente são perceptíveis a uma atenção sensível”. A pesquisa qualitativa corresponde à vivência do pesquisador com a realidade pesquisada, pois ela nasce de um problema que inquieta o pesquisador e este sente a necessidade de investigar o objeto, a fim de compreendê-lo em seus contextos de inserção.

O estudo se constituiu de uma pesquisa predominantemente qualitativa como exposto acima, no entanto, os aspectos quantitativos que podem compor esta pesquisa não são desprezados, uma vez que influenciam quanto os valores destinados pelo Programa para cada atividade. Além do mais, os aspectos qualitativos e quantitativos complementam-se e na

pesquisa qualitativa “resulta das mudanças quantitativas que sofrem os fenômenos” (TRIVIÑOS, 1987).

Nesse sentido, é falsa a oposição entre dados quantitativos e qualitativos presentes em alguns trabalhos que ora optam por uma perspectiva, ora por outra, afastando qualquer possibilidade do diálogo entre os dados, ou seja, a utilização dos dados quantitativos para a fundamentação dos conhecimentos produzidos torna-o cada vez mais rico e consistente.

Diante da necessidade de se utilizar referenciais conceituais para a análise dos determinantes e das contradições na organização do desenvolvimento das atividades a partir do Programa Mais Educação, foram utilizados fundamentalmente em autores como: Cabral Neto (2011), Saviani (2007), Cavaliere (2009; 2010), Bassi (2011), Adrião e Peroni (2007), Gonçalves (2006), entre outros. Os quais apontam para a compreensão da proposta de Educação Integral em escolas brasileiras a partir das proposições do Programa Mais Educação.

Acrescentou-se, ao percurso da pesquisa, a análise documental. Segundo Cellard (2008, p.305) “ a qualidade e a validade de uma pesquisa, por sua vez, em boa parte, das precauções de ordem crítica tomadas pelo pesquisador. De modo mais geral, é a qualidade da informação, a diversidade das fontes utilizadas, das corroborações, das interseções, que dão sua profundidade, sua riqueza e seu refinamento e uma análise”.

Para a análise documental, elegeu-se a Constituição Federal de 1988, a LDB de 1996, Plano Nacional de Educação Lei nº 10.172/ 2001 e Lei nº 13.005/2014, PDE Decreto nº 6.094/2007, o Programa Mais Educação a Portaria Interministerial nº 17/2007 e Decreto 7.083/2010, que legitimam a proposta de Educação Integral para as escolas.

Em relação à coleta dos dados, optou-se pelo instrumento de coleta a entrevista semiestruturada e pesquisa documental por meio da técnica de Análise de Conteúdo e a opção pela entrevista semiestruturada diz respeito a possibilidade que ela permite em poder entender o problema a partir do fenômeno estudado e contar com a opinião dos próprios sujeitos envolvidos no processo, além de permitir ao pesquisador “desenvolver intuitivamente uma ideia sobre uma maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo” (BOGDAN; BIKLEN, 1995, p. 134).

Para Triviños (1987, p. 146), a entrevista semiestruturada tem como natureza indagações básicas que são sustentadas em teorias e hipóteses em uma inter-relação ao tema da pesquisa. As indagações fariam brotar novas hipóteses a partir das respostas dos informantes. O foco principal seria instituído pelo entrevistador. Sendo que a entrevista semiestruturada “[...] favorece não só a descrição dos fenômenos sociais, mas também sua explicação e a

compreensão de sua totalidade [...]” além de manter a presença consciente e atuante do pesquisador no processo de coleta de informações (TRIVIÑOS, 1987, p. 152).

A pesquisa consistiu em descobrir, nas Escolas Municipais de Ensino Fundamental Santa Teresinha e Raimunda da Silva Barros, que aderiram e desenvolveram o Programa Mais Educação entre os anos de 2010 a 2015, aspectos para compreender como ações indutoras de Educação Integral, especialmente as relacionadas com a articulação entre as atividades socioeducativas do PME e a descentralização de recursos para o desenvolvimento das atividades do Programa.

A entrevista foi um instrumento fundamental para a coleta de dados através da elaboração de “roteiros de entrevista” com base nos objetivos e referencial teórico da pesquisa, buscando o aprofundamento de aspectos relacionados ao objeto e ao problema. O roteiro de entrevista, “além de ser um instrumento orientador, [...] pode ser útil para a elaboração e antecipação de categorias de análise dos resultados” (FRASER E GONDIM, 2004, p. 145).

O roteiro de entrevistas encontra-se no Apêndice 1. Todos os entrevistados concordaram em assinar um termo de consentimento livre e esclarecido para a participação em pesquisa, e este encontra-se no Apêndice 2, assim como no Apêndice 3 – o Termo de consentimento livre e esclarecido.

As entrevistas foram realizadas individualmente, com 7 sujeitos nos meses de novembro e dezembro 2018 e nos meses de março e abril 2019, com os sujeitos que estiveram envolvidos diretamente com o objeto de estudo em questão o Programa Mais Educação, na série histórica de 2010 a 2015, embora em gestão escolar de períodos diferentes.

As entrevistas aconteceram em duas escolas, a Escola Municipal de Ensino Fundamental Santa Teresinha e Escola Municipal de Ensino Fundamental Raimunda da Silva Barros. Sendo uma gestora escolar e duas coordenadoras (Professor Comunitário⁴) do Programa Mais Educação da EMEF Santa Teresinha e duas gestoras e duas coordenadoras (Professor Comunitário) da EMEF Raimunda da Silva Barros. Visando garantir o anonimato dos entrevistados, esta pesquisa se absteve quanto ao uso de nomes pessoais, utilizando códigos vinculados à definição dos cargos ocupados pelos sujeitos que se encontravam à frente do PME na realidade escolar. Desse modo, estabeleceu-se a organização dos dados coletados nas entrevistas, com transcrição das mesmas.

⁴ Esse professor, com a constituição de coletivos escolares (Comitês Locais), coordena o processo de articulação com a comunidade, seus agentes e seus saberes, ao mesmo tempo em que ajuda na articulação entre os novos saberes, os novos espaços, as políticas públicas e o currículo escolar estabelecido (BRASIL, 2009a, p. 16).

O campo empírico – as Escolas Municipais de Ensino Fundamental Santa Teresinha e Raimunda da Silva Barros foram identificadas no texto pelas narrativas dos entrevistados como sendo estas da ESCOLA A e da ESCOLA B, respectivamente. Os sujeitos/informantes da pesquisa estão identificados no texto pela categoria/função que estavam ocupando nas escolas no momento da coleta de dados, seguidas do número que representa a quantidade dessas categorias que foram entrevistadas por escola e, na sequência em que foram aplicadas as referidas entrevistas e o ano da coleta de dados. Por exemplo, foram entrevistadas duas Coordenadoras do PME, uma de cada escola, portanto, identificadas – (ESCOLA A/COORDENADORA A, 2019); (ESCOLA B/COORDENADORA A, 2019). Para a diretora identificação segue o mesmo critério, lembrando que a diretora da Escola A, Santa Teresinha (ano 2010 -2012) não concedeu entrevista, apenas da Raimunda Barros: (ESCOLA B/DIRETORA A, 2019). Também entrevistou uma técnica da Secretaria Municipal de Educação de Cametá (SEMED/Cametá).

Quadro 1: Identificação dos sujeitos da entrevista por Escola, Formação e Periodicidade

ESCOLA	SUJEITOS	FORMAÇÃO	PERÍODOS
EMEF Santa Teresinha	Escola A/ Diretora A, 2019	Pedagogia	2013 – 2015
EMEF Santa Teresinha	Escola A/ Coordenadora A, 2019	Pedagogia, Sociologia e Especialista em Gestão e Planejamento	2010 – 2012
EMEF Santa Teresinha	Escola A/ Coordenadora B, 2018	Letras	2013 – 2015
EMEF Raimunda da Silva Barros	Escola B/ Diretora A, 2019	Pedagogia e Letras	2010 – 2012
EMEF Raimunda da Silva Barros	Escola B/ Diretora B, 2018	Pedagogia, Letras e Especialista em Docência do Ensino Superior	2013 – 2015
EMEF Raimunda da Silva Barros	Escola B/ Coordenadora A, 2018	Pedagogia e Especialista em Gestão do Trabalho Pedagógico	2010 – 2012
EMEF Raimunda da Silva Barros	Escola B/ Coordenadora B, 2018	Pedagogia	2013 – 2015
Secretaria Municipal de Educação (SEMED)	Técnica da SEMED	Pedagogia	2009 – 2013

Fonte: Elaborado pela autora

Os dados obtidos por meio dos instrumentos de pesquisa (entrevistas e análise de documentos) foram analisados no sentido de buscar uma compreensão através da identificação das determinações e contradições em relação à implementação e operacionalização do

Programa Mais Educação, o que corresponde entender a totalidade do objeto investigado, o que permitiu identificar as contradições na formulação do Programa Mais Educação, enquanto proposta de Educação Integral na perspectiva de Escola em Tempo Integral.

Os dados passaram por um tratamento analítico, visando dar sentido e compreensão ao recorte da pesquisa, para tanto os dados coletados foram organizados em agrupamento de assuntos temáticos: currículo, tempo, espaço e financiamento com o intuito de ordenar o processo de interpretação dos dados coletados por meio da entrevista semiestruturada e dos documentos.

Optou-se pelo uso da análise de conteúdo, compreendendo o quão importante é a análise e interpretação de dados e informações levantadas durante a pesquisa. A análise de conteúdo colaborou para elucidar o sentido das narrativas dos sujeitos ainda que estas tenham tido frequência nas respostas dos entrevistados. Na perspectiva de Bardin, a análise de conteúdo designa-se como:

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

Conforme, afirma Bardin (1977), a análise de conteúdo permite ler as palavras para além desta, buscando compreender os sentidos e significados. Considerando a técnica de tratamento de dados, os depoimentos dos sujeitos adquiriram relevância nesta pesquisa, não apenas porque permitem que se confronte as informações obtidas com os conteúdos dos documentos, mas também por viabilizar conhecer a realidade dos fenômenos estudados sob a ótica dos sujeitos históricos.

A organização do texto está composta por três capítulos, o texto inicia com a introdução na qual encontram-se, o contexto da pesquisa, situando o interesse pelo objeto de estudo, os objetivos da pesquisa e os procedimentos metodológicos.

No primeiro intitulado sobre as Reformas do Estado e da Educação e as Principais Orientações da Gestão de Políticas Educacionais realiza-se um breve um amplo debate da concepção de Estado apresentando as principais transformações que ocorreram e, ainda ocorrem no campo das políticas educacionais com a redefinição do papel do Estado nos anos 90, com destaque ao processo de descentralização implementado aos sistemas de ensino, discute-se também sobre o plano de governo para a educação pública o PDE/ Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação como receituário de políticas pautadas na lógica neoliberal,

de concepção gerencial e em atendimento aos organismos multinacionais, no fomento de políticas focalizadas direcionadas as unidades escolares.

O segundo capítulo discorre sobre o Programa Mais Educação no contexto das políticas educacionais analisando a concepção de Educação Integral tratada nas legislações. Problematisa-se o Programa Mais Educação na proposta indutora da Escola em Tempo Integral através de atividades socioeducativas na dinâmica do contraturno escolar. Trata-se de buscar identificar a proposição do Programa Mais Educação se ele vem contribuir para melhoria na qualidade do ensino e redução das desigualdades sociais, tendo em vista o financiamento por ele descentralizado fazendo ainda uma breve discussão da política de fundos e dos programas federais que financiam as ações do Programa Mais Educação.

O terceiro capítulo situa as Implicações do Programa Mais Educação nas Escolas Municipais de Ensino Fundamental Santa Teresinha e Professora Raimunda da Silva Barros, no que trata das ações financiadas para as escolas, no viés do Programa Mais Educação, para as ambas escolas que simultaneamente realizaram as ações propostas no Programa com foco na proposta da Escola em Tempo Integral, além de apresentar os resultados a partir das análises realizadas.

1. REFORMAS DO ESTADO E DA EDUCAÇÃO E AS PRINCIPAIS ORIENTAÇÕES DA GESTÃO DE POLÍTICAS EDUCACIONAIS

Este capítulo tem como objetivo apresentar uma breve discussão do papel do Estado sob os condicionantes do sistema capitalista de produção e conseqüente, das políticas educacionais no Brasil, em particular nos anos de 1990. Procura-se, explicitar alguns desdobramentos da mudança do papel do Estado nesse ordenamento e as conseqüências singular no debate entre as relações de Estado e Sociedade nas reformas educacionais que se sucederam, uma vez que a descentralização se tornou o eixo condutor no discurso oficial para atender de modo contraditório, ao capital.

1.1. ESTADO E POLÍTICAS EDUCACIONAIS: Configurações do papel do Estado e orientações da gestão da educação nos anos de 1990

A realização de uma análise das configurações da política educacional brasileira nos anos 1990 implica situá-la em um contexto mais amplo, que envolve as relações entre Estado e sociedade frente às definições e redefinições implementadas pelo processo de estruturação produtiva do capital.

É relevante considerar nessa discussão alguns pontos que caracterizam a concepção de Estado, sendo a educação, uma política pública social que assume “ feições” diferentes de acordo com as ideologias e o momento histórico, nas quais estão situadas as diferentes sociedades e, conseqüentemente, as diferentes concepções de Estado (HÖFLING, 2001).

No Estado capitalista, a educação como política pública social cumpre o papel de manter a funcionalidade e o controle da força de trabalho face ao desenvolvimento de condicionantes para atender a demanda da nova ordem do capital que cria mecanismos cada vez mais específicos e sutis de intervenção na dinâmica econômica e social em atendimento as ideologias das classes dominantes.

Com a mundialização do capital⁵, a partir do final do Século XX, o objetivo fundante pautou-se em garantir a preservação das relações capitalistas- de exploração e submissão. Para o cumprimento de tal prioridade o Estado cria e articula as diferentes estratégias, a fim de inibir qualquer levante que configure em luta contra aqueles que detém os meios de produção. Desse modo, as ideologias para o consenso atuam como mecanismos que permitem “ [...] assegurar a

⁵ O Estado capitalista tornou-se uma organização que busca neutralizar as lutas entre as classes antagônicas.

inserção prática dos agentes na estrutura social, visa à manutenção – a coesão- desta estrutura, o que quer dizer, antes de mais nada, a exploração e a dominação de classe” (POULANTZAS, 1971.p. 33).

Para Höfling (2001), os neoliberais consideram que as políticas públicas sociais são impedimentos para o desenvolvimento estatal, além de colaborarem para a promoção da crise pela qual passa a sociedade. Desse modo, quando o Estado implementa ações de regulação na tentativa de deter os avanços do desenvolvimento do modo de acumulação capitalista corrobora para a ameaça da livre iniciativa individual e de mercado, inibindo a competitividade e reduzindo a concorrência. No dizer dos neoliberais, somente o livre mercado tem condições de homogeneizar as relações entre capital e trabalho.

Ao considerar essa afirmativa, entende-se o Estado como um “fazedor de políticas” e, entre elas a educação, instituídas pela nova ordem econômica do capital e as definições de mercado. Por conseguinte, infere-se que o papel do Estado se limitou a promover compensações, através de políticas públicas para os mais vulneráveis sem deixar, portanto, de garantir a manutenção da ordem social em detrimento aos problemas ocasionados pela implementação das reformas. Todavia, ressalta-se que “ [...] não se trata do Estado mínimo genericamente. É o Estado de classe, hegemônico pelas elites do setor financeiro, neste período particular do capitalismo, e que se torna *mínimo* apenas para as políticas sociais” (PERONI, 2003, p. 50).

A educação como política pública representa a materialidade da intervenção estatal. Partindo dessa premissa as políticas educacionais trazem em seu plano as estruturas de poder e dominação, as quais são permeadas por intensos conflitos e mediações estabelecidas a partir de relações definidas pelas representações sociais. Desse modo, as formulações das políticas educacionais tomam forma e expressão nas relações e nas forças sociais em disputa, as políticas não são concessões do Estado, mas um movimento contraditório de luta de classes com mediações econômicas – sociais (DEITOS, 2010).

Mészáros (2002), chama de sistema sociometabólico do capital a estrutura totalizante de organização e controle que dar corpo ao capital, ao trabalho e ao Estado- em que seus elementos constituintes estão submetidos ao metabolismo social. Para ele o Estado mesmo sendo elemento do sistema sociometabólico do capital atua como reprodutor do controle do mesmo. O capital ao romper com o sistema de controle altera e interfere no metabolismo da sociedade, tornando-se plenamente desenvolvido. Desse modo, o Estado moderno como estrutura de comando não separa o político e o econômico e sim, emergem numa dialética para

a acumulação do capital. Esse fato, concebe impactos a elaboração e implementação de políticas públicas, pois o Estado traz consigo a legalidade social e política na definição de decisões, tornando-se não uma superestrutura, mas uma superestrutura legitimada, conforme Mézaros (2002):

Assim, seria completamente equivocado descrever o próprio Estado como uma superestrutura. Na qualidade de estrutura totalizadora de comando político do capital (o que é absolutamente indispensável para a sustentabilidade material de todo o sistema), o Estado não pode ser reduzido ao status de superestrutura. Ou melhor, o Estado em si, como estrutura de comando abrangente, tem sua própria superestrutura – a que Marx se referiu apropriadamente como “superestrutura legal e política” – exatamente como as estruturas reprodutivas materiais diretas têm suas próprias dimensões superestruturais (MÉSZAROS, 2002, p.119).

Carnoy (1994), colabora com a discussão e destaca que na acepção de Marx o Estado emerge das relações de produção, pois considera que as condições materiais atuam como alicerce da estrutura social e da consciência humana, a sociedade molda o Estado a partir de suas relações de produção. O Estado como sustentáculo da reprodução das relações de produção não se define em função do bem-comum, mas insere-se como uma expressão da classe política dominante, pois o “Estado é um instrumento essencial de dominação de classes na sociedade capitalista” (CARNOY, 1994, p. 67). Assim, o Estado surge da contradição de interesses baseado nas relações de produção pela divisão do trabalho. No moderno Estado capitalista ele amplia-se a passa a mediar as contradições entre os indivíduos e a comunidade com o objetivo de manter a ordem através da função repressiva, que no capitalismo procura reproduzir e servir ao domínio da burguesia sendo este a expressão política da classe dominante torna-se uma instituição de classe.

Ao se instituir como instrumento a serviço do capital, o Estado Moderno intervém para salvaguardar a produção com o propósito de reestabelecer a acumulação do capital, garantir os lucros dos capitalistas individuais e, assim cria mecanismos para explorar o trabalho assalariado constituindo o homem como uma mercadoria a serviço do grande capital que deve sempre gerar produtividade e rendimentos para a burguesia.

Em contrapartida, segundo Marx, o processo democrático é o único instrumento capaz de frear a expansão do poder executivo, por meio de uma expressiva representatividade social na estrutura governamental, isto é, maior participação de segmentos sociais nas tomadas de decisões e nas definições de políticas, ainda que seja uma forma contraditória e em disputa com os interesses do capital, pois a democracia é incompatível com o sistema capitalista, uma vez que no sistema capitalista a incessante disputa por poder e dominação está estreitamente

relacionada a manutenção do capital sob a égide de grupos hegemônicos sendo a principal razão de ser do capitalismo.

Numa releitura de Carnoy (1994), o Estado através de sua organização perspicaz cria “mecanismos democráticos” de participação. Nesse sentido pode-se dizer que existem, pelo menos, duas faces da democracia: Por um lado o Estado utiliza das formas democráticas para institucionalizar e burocratizar a participação das massas populares, através do processo eleitoral e, por outro, procura dar formas democráticas ao conteúdo da classe trabalhadora (educação, saúde, cidadania, etc.) através do controle social, no entanto, mascara uma participação induzindo as massas na esfera política (CARNOY, 1994).

Partindo dessa conjectura de “uma democracia participativa”, o processo que envolve a elaboração e operacionalização das políticas públicas, em especial a educação, parte de um contexto de fatores determinantes como a associação de interesses, as introduções ideológicas, as concepções científicas e interdependência de forças sociais. O Estado atua como agente de organização e institucionalização de demandas provenientes dos vários debates e decisões oriundos das forças sociais. Ademais, na sociedade capitalista, na qual as manifestações dos interesses de classes são visíveis, o Estado não mantém neutralidade frente ao jogo de interesses (BONETI, 2011).

Nesse viés, considerar os princípios que engendram a elaboração, implementação e operacionalização das políticas públicas educacionais no interior do Estado é imprescindível para tecer uma compreensão analítica do modo como essas políticas são materializadas em formas de ações, programas e projetos, os quais são destinados à população. Para tanto, também é importante entender a lógica e os significados inferidos a essas políticas. Todavia, não se deve perder de vista que a complexa dinâmica que envolve a formulação das políticas públicas perpassam por uma concepção teórica de um determinado governo.

Diante disso, convém compreender a distinção entre Estado e Governo, Höfling (2001), explicita que:

Estado como o conjunto de instituições permanentes – como órgãos legislativos, tribunais, exército e outras que não formam um bloco monolítico necessariamente – que possibilitam a ação do governo; e Governo, como o conjunto de programas e projetos que parte da sociedade (políticos, técnicos, organismos da sociedade civil e outros) propõe para a sociedade como um todo, configurando-se a orientação política de um determinado governo que assume e desempenha as funções de Estado por um determinado período (HÖFLING, 2001, p. 31).

As relações estabelecidas entre Estado e as políticas públicas são definidas a partir de um determinado momento histórico que, na maioria das vezes, o “governo” em exercício se

intitula como mandatário e único fazedor e responsável pelas políticas públicas a partir de concepções ideológicas e políticas que orientam as funções e ações a serem desempenhadas pelo Estado.

Boneti (2011), reafirma que as análises das políticas públicas devem ser compreendidas a partir de sua manifestação na realidade sem desconsiderar o momento histórico de sua elaboração e operacionalização. Portanto, as políticas públicas não são apenas ações do Estado entendidas como investimento social, mas conjecturam relações de poder ideologicamente construídas por interesses de grupos dominantes com o discurso de implementação e operacionalização de ações para a promoção da transformação social da realidade. Para este autor:

Cada momento histórico produz, no contexto da inter-relação entre a produção econômica, cultura e interesses de grupos dominantes, ideologias a partir das quais verdades relativas tornam-se absolutas. Estas verdades absolutas, construídas ideologicamente em cada formação social, produzem e referenciam as ações institucionais e, em particular, a elaboração e a operacionalização das políticas públicas (BONETI, 2011. p. 11).

As análises inferidas definem o Estado como uma instituição não neutra, mas formada por uma tênue dinâmica conflitiva de entrelaçamento e correlação de forças e formas de interesse dos diversos segmentos sociais, sendo o Estado “uma instituição que organiza e institucionaliza os diversos interesses e carências sociais” (BONETI, 2011. p. 17).

Considerar o Estado uma instituição envolvida numa dinâmica conflitiva de interesses econômicos, políticos, ideológicos e culturais, reforça o entendimento no qual o Estado sendo campo de disputa das forças sociais no processo de elaboração das políticas atua como mediador dos conflitos inerentes das relações de interesse advindos da sociedade civil e do governo.

No âmbito das políticas educacionais essa relação de disputa se normatiza permeada por pretensões de cunho ideológicas, econômicas e políticas com o propósito de favorecer a manutenção de uma determinada classe hegemônica no direcionamento das decisões. Desse modo:

O que se pretende afirmar é que o processo de proposição e materialização de políticas para o campo educacional não constitui movimento em que determinado grupo exerce de forma exclusiva o poder decisório, enquanto outra parte se encarrega da execução (MARQUES; ANDRADE; AZEVEDO, 2017, p. 66).

As políticas públicas educacionais como campo de disputa entre grupos de interesse convergem para a compreensão de que as decisões tomadas e efetivadas não denotam única e

exclusivamente das intenções de um determinado grupo social ou político, há ocorrência constante de conflitos e disputas permanentes. Para Frigotto (1996), a educação compreendida a partir das determinações e relações sociais, constitui-se historicamente como campo de disputa hegemônica, na perspectiva de articular as concepções ideológicas, organização e processos educacionais aos interesses de classe. Desse modo:

Podemos perceber que a explicação do papel social da educação, ou respectivamente da relação entre o processo de produção e os processos educativos ou e formação humana, vem marcada por concepções conflitantes e, sobretudo, antagônicas (FRIGOTTO, 1996, p. 29).

As políticas públicas educacionais são a expressão da materialidade do Estado em ação. Todavia, com o pós-guerra as definições das políticas sociais passaram a vincular interesses econômicos, tornando o Estado um mediador dos conflitos da luta de classes Deitos (2010), menciona que:

As políticas sociais compreendem um conjunto de necessidades sociais e políticas estabelecidas socialmente numa determinada sociedade, como resultado e expressão da forma social de reprodução das condições materiais da existência. Como produto e parte da repartição da riqueza socialmente produzida, a política social corresponde ao embate das forças sociais. O Estado como característico de uma instituição social e político militar estratégia da sociedade de classes aparece como *mediador* – chave do processo de repartição social da riqueza na forma de políticas sociais implementadas (DEITOS, 2010, p. 221).

Historicamente, após a Segunda Guerra Mundial (1939 – 1945), o mundo capitalista adquire novas configurações, a ordenação política e econômica constituída pelo capital entram em falência, há necessidade de uma reestruturação do sistema capitalista. A saída encontrada para a superação da crise que abateu tal sistema foi a reconfiguração da dinâmica de produção e acumulação do capital, através da ampliação da capacidade do capital em gerar mais lucro, seja pela exploração do trabalho assalariado, seja pela redução de investimentos em políticas públicas sociais, uma vez que o discurso proferido pela nova ordem do capital encontrou na “modernização” a solução mais eficaz para sua expansão.

Considera-se importante compreender que no período do pós-guerra, a partir de 1970, quando o mundo capitalista passou por uma longa e profunda recessão a chamada crise do petróleo, que culminou em uma crise estrutural no sistema capitalista, fato que resultou da superacumulação do capital e da redução da taxa de lucro. Em consequência, as décadas de 70 e 80 configuraram um período de reestruturação da economia capitalista e também de um reajustamento no campo social e político. Desse modo, evidencia-se um sistema de acumulação

inteiramente novo em contraposição ao fordismo, denominada de acumulação flexível. Para Harvey (2005):

Ela se apoia na flexibilidade dos processos de trabalho, dos mercados de trabalho, dos produtos e padrões de consumo. Caracteriza-se pelo surgimento de setores de produção inteiramente novos, novas maneiras de fornecimentos de serviços financeiros, novos mercados e, sobretudo, taxas altamente intensificadas de inovação comercial, tecnológica e organizacional. A acumulação flexível envolve rápidas mudanças dos padrões do desenvolvimento desigual [...] (HARVEY, 2005, p.140).

Para Cabral Neto e Souza (2008), com o propósito de superar a crise os neoliberais Hayek e Friedman argumentaram a necessidade de uma organização de caráter ideológico para assim justificar os novos alicerces de reestruturação produtiva do desenvolvimento, uma vez que, as políticas protecionistas do Estado de Bem-Estar reduziam a liberdade dos indivíduos e a vitalidade da concorrência entre os mercados. Nesse cenário, configurou-se o neoliberalismo vertente que se proliferou acentuadamente adquirindo um caráter hegemônico, sendo a alternativa para sanar os prejuízos ocasionados pela crise dos anos 70.

Segundo Noma e Lima (2009), para a doutrina neoliberal as crises cíclicas pela qual passam o capital, em especial a dos anos 70, se justificam pelas configurações do Estado interventor e de Bem-Estar associadas a incapacidade administrativa e técnica do próprio Estado. Fato que fomentou no contexto da crise uma das principais políticas neoliberais produzindo a desregulação estatal. Nesse novo modelo, recomendava-se a redução de gastos financeiros do Estado, em consequência, comprometeram e diminuíram os investimentos nas políticas sociais, além de transferir ao setor privado a responsabilidade pela condução sistêmica das políticas públicas.

Para Cabral Neto e Souza (2008), com a “ [...] diminuição da ação estatal na economia, temos, assim, uma caracterização do chamado Estado mínimo, o qual, na verdade, se configura como um Estado –mini-max, ou seja, mínimo para o trabalho e as políticas sociais e máximo para o capital” (CABRAL NETO; SOUZA, 2008, p. 58).

Segundo Azevedo (2004), em meados dos anos de 1980 buscou-se o entendimento dos novos padrões de sociabilidade emergente reerguendo o modo de produção capitalista, cujos argumentos era de que a crise em vários setores estatais advindo da desregulamentação obrigou os neoliberais a prescreverem aos governos uma transformação conjuntural no mundo do trabalho, na globalização dos mercados e na própria organização sócio-política. Este quadro, impactou profundamente no destino das políticas públicas, em especial as do setor social.

Hodiernamente, as políticas públicas no contexto da sociedade apresentam uma nova configuração social, econômica e política proveniente do avanço das relações econômicas globalizadas e das manifestações dos interesses de classe com especial destaque das classes dominantes principalmente com a expansão capitalista.

No Brasil, após ditadura civil- militar, de 1964, o país inaugura um novo período de sua história em que a sociedade brasileira experimentou na década de 80 um abundante processo de luta pela redemocratização no sentido amplo e vigoroso de democracia, em contraposição, as influências neoliberais já consolidadas na Europa, nos Estados Unidos e no Chile. Neste momento, a sociedade civil brasileira se organiza através de um novo sindicalismo, do surgimento de um partido político de massa popular (Partido dos Trabalhadores- PT), e da emergência dos movimentos sociais que lutam pela superação das desigualdades oriundas do escravismo colonial e da má distribuição de renda.

Esse momento culminou em ganhos significativos para a nação brasileira no que corresponde a afirmação de direitos sociais, econômicos e subjetivos prescritos na Constituição Federal de 1988, e é nesse contexto que se avança no debate em construir e consolidar na forma da lei uma escola pública comprometida com o processo de emancipação humana divergindo, dos ditames neoliberais (FRIGOTTO, 2002).

No Brasil, os propósitos neoliberais encontraram espaço nas políticas educacionais por meio do discurso das reformas do Estado. Na interpretação de Frigotto (2002), se desvela as intenções inculcadas no projeto desumanizador do capitalismo contemporâneo, denominado de neoliberalismo, que nos anos 90 configura a ditadura do mercado ou do capital.

Ao passo que o Brasil se insere nos pressupostos neoliberais, a partir da internacionalização das políticas educacionais, sob a orientação das agências internacionais⁶ essas agências “formulam recomendações sobre políticas públicas para países emergentes ou em desenvolvimento. Essas recomendações incluem formas de regulação das políticas em decorrência de acordos de cooperação, principalmente nas áreas da saúde e da educação”. (LIBÂNEO, 2016, p. 42). Os primeiros acordos de cooperação dos anos 50 impulsionaram as primeiras reformas na educação brasileira, e que os anos 90 protagonizam um novo momento

⁶ Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e a Cultura – Unesco –, o Banco Mundial, o Banco Interamericano de Desenvolvimento – BID –, o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento – PNUD – e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE. É importante assinalar que essas organizações, a par de diversos mecanismos burocráticos de relacionamento com os países pobres ou emergentes, atuam por meio de conferências e reuniões internacionais, tais como Conferência Mundial sobre Educação para Todos (1990), Conferência de Cúpula de Nova Délhi, Índia (1993), Cúpula Mundial de Educação para Todos – Dakar (UNESCO, 2000), entre outras (LIBÂNEO, 2016).

dos acordos de cooperação internacional, sendo a educação um campo fértil para investimentos firmando proposta que articulam a educação ao desenvolvimento fortalecendo a teoria do capital humano.

Para Frigotto (1996), a educação como fator de capital humano está inserida na teoria do desenvolvimento que se assenta no processo de produção e reprodução das forças do capital:

A ideia de capital humano é uma “quantidade” ou um grau de educação e de qualificação, tomando como indicativo de um determinado volume de conhecimentos, habilidades e atitudes adquiridas, que funcionam como potencializadoras da capacidade de trabalho e produção (FRIGOTTO, 1996, p. 41).

A doutrina da “teoria” do capital humano expandiu-se como uma fantástica solução para os problemas advindos das crises do capital e foi difundida nos países desenvolvidos e subdesenvolvidos, como o Brasil, e entre os indivíduos através dos organismos internacionais e multilaterais com receituário reformista que estabeleciam a solução para sanar as desigualdades sociais historicamente construídas.

Para sedimentar o neoliberalismo, fez-se necessário, portanto, tornar legítimo o ideário neoliberal como uma nova ordem do capital e, para isso é fundante a reconfiguração estatal. Nesse contexto, foram estabelecidas críticas ferozes ações do Estado de Bem-Estar como ineficientes e improdutivas para as novas demandas emergentes, o que favoreceu incontestavelmente o Estado de caráter neoliberal como a política de ajustes estruturais que reconfigura o papel do Estado e definem novas estratégias de consenso em torno das relações sociais e de produção.

O Brasil diferentemente de outros países desenvolvidos a implantação do neoliberalismo se deu mais tardiamente, especificamente no governo de Fernando Collor de Melo⁷, contudo se materializaram com mais veemência no governo Fernando Henrique Cardoso⁸- FHC, no qual houve “ um retrocesso democrático no campo econômico –social, político e cultural e se manifesta de forma incisiva na educação, no âmbito organizativo/ institucional e do pensamento pedagógico” (FRIGOTTO, 2002, p. 55).

Quando Collor de Melo assumiu a Presidência do Brasil procurou incorporar o ideário que o país precisava se modernizar, reestruturar sua produção e inserir-se na nova ordem econômica – a globalização neoliberal. Para este propósito, o Estado deveria se ajustar aos

⁷ Governou o Brasil entre 1990 a 1992, encerrado por sua renúncia da presidência, em decorrência do Impeachment, substituído por Itamar Franco (vice) (1992-1995).

⁸ 1º mandato de FHC (1995-1998).

parâmetros economicistas do mercado mundial e, restringir a funcionalidade da esfera pública (FRIGOTTO, 2002; CABRAL NETO; SOUZA, 2008).

Considera-se, que no governo Collor, a economia brasileira inicia sua organização aos moldes da exigência global o mercado brasileiro abriu-se para a importação de produtos internacionais, pois a economia do país estava se reestruturando, de tal forma que, os produtos nacionais não conseguiam competir com os produtos estrangeiros. E instalou-se a afirmação que a educação um dos principais determinantes para a competitividade através da inserção tecnológica. “Disseminou-se a ideia que para “sobreviver” à concorrência do mercado, para conseguir ou manter um emprego, para ser cidadão do século XXI, seria preciso dominar os códigos da modernidade” (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2002, p. 56).

Essa contextualização histórica do Brasil, a partir da década de 1990, configura elementos fundamentais para se compreender a reforma do Estado brasileiro e, conseqüentemente, a reforma da educação aos moldes de uma política gerencial que consubstancialmente resulta do movimento do capital na busca incessante pela manutenção e acumulação.

Segundo Arelaro (2005), no primeiro mandato de FHC (1995 – 1998), em um curto espaço de tempo proferiu-se o discurso de que o Brasil necessitava urgentemente de uma reforma no Aparelho do Estado para que este pudesse se tornar mais ágil e competitivo as novas exigências neoliberais:

Em nome da modernização da gestão pública e de superação de uma atuação burocrática do Estado – o que era inegável, historicamente -, introduz-se a concepção de Estado Mínimo, da sua desregulação, da diminuição dos serviços e funções públicas estatais e das privatizações (ARELARO, 2005, p. 39).

Esse discurso circulou nas principais mídias do país a fim de inserir uma didática diariamente a população, a respeito do ideário das reformas proposto por FHC, como uma alternativa para o crescimento do país. Para os neoliberais, o Estado ao assumir as ações das políticas públicas torna-se responsável pelo desequilíbrio no desenvolvimento do país, em decorrência de que as políticas públicas são os maiores entraves para a crise social. Por conseguinte, para os neoliberais a intervenção estatal tem o propósito de reduzir a livre iniciativa do mercado, além de impedir a livre concorrência. “Uma vez mais, o livre mercado é apontado pelos neoliberais como o grande equalizador das relações entre os indivíduos e das oportunidades na estrutura ocupacional da sociedade” (HÖFLING, 2001, p. 37).

No governo de FHC, instaurou-se a proposta da reforma no Estado pautada em deliberações neoliberais. Para o *idealizador* da reforma⁹, Bresser Pereira (1998, p. 22) “[...] proposta básica é a de transformar a administração pública brasileira, de burocrática, em administração gerencial”. As implicações advindas do arquiteto da reforma propõem um *Estado Mínimo*, pois a solução não é o definhamento do Estado e sim, reformá-lo, reconstruí-lo a fim de atender as demandas e expectativas do mercado. Dessa forma, a nova configuração do Estado por meio das reformas em vários setores torna-se a alternativa para o desenvolvimento econômico da nação. Bresser Pereira sintetiza:

À medida que a proteção aos direitos públicos passava a ser dominante em todo o mundo, foi-se tornando cada vez mais claro que era preciso refundar a república; que a reforma do Estado ganhava uma nova prioridade; que a democracia e a administração pública burocrática - as duas instituições criadas para proteger o patrimônio público - tinham de mudar: a democracia devia ser aprimorada para se tornar mais participativa ou mais direta; e a administração pública burocrática devia ser substituída por uma administração pública gerencial (BRESSER PEREIRA, 1998, p. 25).

Para Martins (2001), o contexto dos anos 90, assinalam que os países em desenvolvimento, no caso o Brasil, deveriam ajustar-se a ideia hegemônica proposta pelas relações internacionais em que o Estado teria a obrigação de efetuar mudanças nas formas de planejamento e gestão administrativa, política e financeira para garantir a expansão e o funcionamento de seus serviços, sem a perda da qualidade. Desse modo:

A reforma nas suas estruturas e aparato de funcionamento consolidou-se nos anos 90, por meio de um processo de desregulamentação na economia, da privatização das empresas produtivas estatais, da abertura de mercados, da reforma dos sistemas de previdência social, saúde e educação, descentralizando-se seus serviços, sob a justificativa de otimizar seus recursos. (MARTINS, 2001, p.29).

As análises de Frigotto (2002), conferem que os anos do mandato de FHC (1995-2003) estabeleceram vicissitudes que justamente convergiram para a anulação de muitas conquistas da década de 80 em nome do capital, mediante mecanismos de desregulamentação, flexibilização e privatização, com o discurso que ajustar o país as exigências do mercado internacional e garantir a competitividade no mundo globalizado. Este autor continua a enfatizar que:

⁹ Essa reforma foi norteada pelo Plano Diretor de Reforma do Aparelho do Estado – Plano Mare- elaborado em 1995, pelo então ministro Luiz Carlos Bresser Pereira, do Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado (Mare).

A ditadura das leis do mercado, vale dizer do capital e, principalmente, o capital financeiro especulativo, condena milhões de brasileiros ao desmonte dos direitos públicos de saúde, educação, trabalho, cultura, renda mínima, transporte, habitação e aposentadoria. A consequência no âmbito social é a indigência de quase um terço da população brasileira (FRIGOTTO, 2002, p.58)

Para Cabral Neto e Souza (2008), o redimensionamento do papel do Estado afetou drasticamente as políticas sociais, principalmente no que se refere a promoção e ao financiamento dessas políticas. Diante disso, os organismos internacionais e multilaterais apresentam os ajustes estruturais e setoriais aos países, entre eles o Brasil e, o Banco Mundial (BM) tem a incumbência oferecer uma proposta para os problemas estruturais¹⁰ como mecanismos de saída para a crise.

Para o Banco Mundial as instituições estatais devem garantir a sustentação do mercado e manter a acumulação do capital. Nesse sentido, Deitos (2010), ao afirmar que:

A desregulamentação e a flexibilização das relações de trabalho são componentes estratégicos, defendendo, portanto, um dos principais postulados, os alicerces institucionais e as instituições decorrentes desse processo para favorecer o resguardo da propriedade e do mercado, reduzindo custos e ampliando a lucratividade das empresas. [...] o Estado é central para o controle social, político e econômico. Estado capitalista e acumulação do capital estão sistematicamente entranhados e reciprocamente sustentados (DEITOS, 2010, p. 211).

Para Oliveira (2009), o Estado brasileiro necessitava apresentar uma justificativa plausível para as reformas dos anos 90 e desse modo, a educação tornou-se um campo fértil para a efetivação do novo modelo de política pública educacional, no qual a educação básica deveria ser responsável em desenvolver competências necessárias para que os indivíduos pudessem competir no mercado de trabalho, sendo que “a condução de tais reformas era justificada pela necessária modernização do país que carecia de força de trabalho mais bem qualificada e adequada para os novos processos de reestruturação produtiva” (OLIVEIRA, 2009, p. 200).

Segundo Libâneo (2016), o enfoque proposto pela reforma do Estado no âmbito educacional descaracteriza o papel da escola, levando-a reduzir e promover o desenvolvimento de habilidades e competências de forma simplista e aligeirada em detrimento ao desenvolvimento de conteúdos científicos e formação para cidadania. O autor reitera que:

¹⁰ Problemas estruturais dos países em desenvolvimentos estão assentados no tripé: Crise do estado, crise da competitividade econômica e crise social.

A escola se reduz a atender conteúdos “mínimos” de aprendizagem numa escola simplificada, aligeirada, atrelada a demandas imediatas de preparação da força de trabalho. O que precisa ser desvendado nesses princípios assentados na satisfação de necessidades básicas de aprendizagem é que, na verdade, trata-se de criar insumos para que o aluno alcance a aprendizagem como produto, deixando em segundo plano o processo de aprendizagem (LIBÂNEO, 2016, p. 47-48).

Desse modo, no campo da educação, ocorre a disputa entre o ajuste dos sistemas educacionais às demandas da nova ordem do capital e a persistência na manutenção de uma escola democrática e participativa. Mediante a essa compreensão, observa-se que o Estado, no caso o brasileiro, torna-se responsável em executar as ações do governo. Em relação a educação, por intermédio de programas, - entre eles o Programa Mais Educação, com o objetivo de instituir a proposta de Educação Integral nas escolas brasileiras, e projetos indutos de solucionar os problemas sociais e econômicos do país. [...] “ Daí que a aprendizagem e a escola se prestam em primeira instância, à solução de problemas sociais e econômicos dentro dos critérios do mercado global (LIBÂNEO, 2016, p.47).

Na educação, a implementação e operacionalização de programas – no caso em estudo o Programa Mais Educação- e projetos articulados a pedagogia das competências¹¹ impulsionam a competitividade e a produtividade em vistas atingir os índices educacionais estabelecidos pelas agências internacionais e formação de indivíduos produtivos em vistas a empregabilidade imediata, pois “a satisfação de necessidades básicas de aprendizagem significa criar os insumos necessários para que o aluno alcance a aprendizagem como produto, ou seja, conhecimento e habilidades necessárias ao mercado de trabalho (LIBÂNEO, 2016, p. 47).

Todavia, a partir do momento que o Estado brasileiro atende às políticas seletivas e focalizadas e, justifica que a educação é a solução para a prevenção de problemas oriundos do capitalismo, principalmente aqueles dirigidos aos setores sociais marginalizados afasta-se de sua responsabilidade de mantenedor das políticas sociais. Para HÖFLING (2001), que:

Em um Estado de inspiração neoliberal as ações e estratégias sociais governamentais incidem essencialmente em políticas compensatórias, em programas focalizados, voltados àqueles que, em função de sua “capacidade de escolhas individuais”, não usufruem do progresso social. Tais ações não têm o poder – e frequentemente, não se propõem a – de alterar as relações estabelecidas na sociedade (HÖFLING, 2001, p. 39).

¹¹ Em sua faceta pragmática pressupõe [...] dispor cada ato educativo ao que seja útil ao mercado, destinando mais uma vez ao trabalhador uma educação fragmentada, porque lhe oferece, como também lhe abstrai, tão somente o necessário para o atendimento as demandas mercadológicas (ARAÚJO; RODRIGUES, 2011).

Indubitavelmente, para Arelaro (2005), o marco mais recente da educação brasileira advém do contexto das relações internacionais dos anos 90 que implementaram um *novo perfil* à política educacional do país, sobretudo que:

De um lado em virtude do deslocamento radical da responsabilidade de efetivação de quase todas as políticas públicas da União e dos Estados para os municípios, com base na Constituição Federal de 1988. De outro diz respeito aos compromissos assumidos pelo País, em 1990, com a comunidade internacional, mediante a assinatura da declaração Mundial sobre a Educação para Todos, na Conferência de Jontien, na Tailândia [...] (ARELARO, 2005, p. 36).

A Conferência Mundial sobre Educação para Todos, em Jontien, Tailândia (5-9/3/1990) é um marco importante na discussão mundial sobre a Educação, pois é a partir desta conferência que o Brasil se integra no conjunto dos países em desenvolvimento com reais e lamentáveis problemas com a universalização da educação básica e com altos índices de analfabetismo, pois naquele momento o Brasil apresentou “um falho” desempenho educacional¹² frente a comunidade internacional.

Sob o discurso dos reformistas, o modelo de Estado intervencionista não corresponde as exigências na lógica neoliberal, nos quais os padrões de eficácia e eficiência recebem inúmeras críticas, pois não conseguem alcançar os resultados propostos. No centro das discussões surge a necessidade de re (organização) administrativa, financeira e política, nesse caso, a descentralização torna-se o eixo principal no redimensionamento das políticas sociais, visto que, o Estado se encontra em dificuldade de manter e seus serviços essenciais – saúde, educação, moradia...- portanto, impossibilitado de garantir a qualidade dos mesmos. Martins (2001), analisa que:

Na educação, ao longo dos anos 90, acentua-se o discurso que justifica a necessidade de aprofundamento do processo de descentralização nos sistemas de ensino – iniciado na década de 1980 – sublinhando-se a urgência de se instaurar, nesses sistemas, critérios de excelência, de eficácia e eficiência, de competitividade e de outros aspectos do campo da racionalidade econômica (MARTINS, 2001, p.29).

Nos anos de 1990 os articuladores da reforma do Estado tomam o conceito de descentralização para argumentar a necessidade de estabelecer mudanças no funcionamento e na gestão das ações do Estado, vistas a crises no sistema capitalista. Segundo Lobo (1990), a

¹² Em relação as estatísticas da educação mundial, sendo considerado um dos sete países com uma insuficiência na competência educativa no que tange aos baixos índices de escolarização (idade de sete a quatorze anos) e matrícula escolar no ensino superior, pré-escola e na EJA, por outro lado, altos índices de evasão e repetência escolar (ARELARO, 2005).

herança colonial do país que configurou os arranjos político-institucionais centralizadores permitiu ao Estado legitimar e aprofundar um quadro de carências sociais. Para o autor, a descentralização seria uma das principais saídas para a crise do Estado correspondendo a mudança exercida pelo poder central que passaria a remanejar sua autonomia política, financeira e administrativa a outras instâncias do poder público que “envolve necessariamente alterações nos núcleos de poder, que levam a uma maior distribuição do poder decisório até então centralizado em poucas mãos” (LOBO, 1990, p.6).

Importante salientar que a autonomia etimologicamente está relacionada a capacidade de autogoverno, significando ainda à faculdade individual ou coletiva de propor e determinar suas próprias normas, sem que sinta imposições de outra ordem que impeça de agir livremente. Para Azanha (1995), a autonomia é indispensável para a construção de uma autêntica convivência democrática e deve ser construída no cotidiano, mesmo que as condições sociais, políticas e econômicas sejam adversas. Todavia, no contexto dos anos de 1990 esse significado se esvazia para assumir outros contornos.

Há um outro aspecto da autonomia que merece ser considerado, isto é, a autonomia ser sempre relativa, visto que a escola pública está sempre inserida num sistema educacional e desse modo, tem um aspecto relacional. Barroso (1998), analisa que:

A autonomia é um conceito relacional (somos sempre autônomos de alguém ou de alguma coisa) pelo que a sua ação se exerce sempre num contexto de interdependência e num sistema de relações. A autonomia é, também, um conceito que exprime um certo grau de relatividade: somos, mais ou menos, autônomos: podemos ser autônomos em relação a umas coisas e não o ser em relação a outras. A autonomia é, por isso, uma maneira de gerir, orientar, as diversas dependências em que os indivíduos se encontram no seu meio biológico e social, de acordo com as suas próprias leis e os grupos (BARROSO, 1998, p. 16).

A autonomia da escola e do sistema educacional é sempre uma autonomia relativa, pois somos mais ou menos autônomos em relação as coisas e, não significa independência num sistema de relações. Por isso, a autonomia torna-se a maneira que o indivíduo encontra para gerir, orientar suas ações seja no meio biológico ou social, de acordo com suas próprias normas.

Desse modo, a autonomia é uma condição essencial para a gestão democrática que surge como proposta para romper com a fragmentação que impede o sucesso do trabalho pedagógico e das práticas educacionais. A década de 1980 para a educação foi marcada por lutas e reivindicações pela democratização da educação, em consequência das lutas inscreve-se nas legislações os princípios da gestão democrática, a Constituição de 1980, art. 206, assim como também na LBD de 1960, no art. 14 reafirma tais princípios da gestão.

O sentido da descentralização nos moldes reformistas, por conseguinte, atrapalha o significado de autonomia que defendemos tornando-se apenas etapas descentralizantes a partir das orientações internacionais, ou (re) significado nas diretrizes das reformas do ensino deflagradas nos anos 90. Martins (2001), apresenta que o conceito de autonomia¹³ está associado a sinônimo descentralização e desconcentração¹⁴ ao considerar o papel desempenhado pelas unidades escolares no desenvolvimento das ações e na administração do financiamento.

No contexto da reforma nos anos 90, a descentralização é vista como estratégia de redimensionamento do papel do Estado frente as políticas sociais, sob inspiração da gerência empresarial que prima pela produtividade e lucratividade desconsiderando assim, a gestão democrática. Outrossim, nesse contexto as unidades escolares deveriam estar envolvidas na busca de maior produtividade dos sistemas de ensino, fato vinculado aos princípios econômicos e neoliberais. Diante dessa concepção de descentralização Cabral Neto (2011), argumenta que:

A descentralização é estruturada como estratégia de redimensionamento do papel do Estado, em relação, às suas obrigações sociais. Ele introduz, na sua atuação, a lógica de resultados, inspirada na gerência empresarial, conforme vem se configurando na gestão pública no Brasil. Essa sistemática de descentralização não contribui para a eficácia, a eficiência e a efetividade social dos serviços oferecidos à população tampouco se constitui em uma estratégia para a consolidação da gestão democrática na área da educação (CABRAL NETO, 2011, p. 265).

Segundo Höfling (2001), o discurso neoliberal impusera a necessária redefinição no papel da escola a partir de um novo modelo de gestão adequados a nova racionalidade, impregnada pela lógica do mercado. Para os neoliberais o Estado não tem condições de assumir a educação pública do país com eficácia e eficiência, por isso propõem que esta responsabilidade seja transferida a iniciativa privada num processo de universalização e padronização. Este modelo adotado pelo Estado inaugura a gestão gerencial “[...] que enfatiza o privado sobre o público, gerando a desobrigação do Estado e suas responsabilidades, ao mesmo tempo em que por ele são avaliados os resultados” (MENDES, 2013, p.9).

Este novo modelo de administração- a gestão gerencial- cria o discurso falacioso que os envolvidos nas políticas educacionais são responsáveis pelo bom desempenho do processo educativo, além da responsabilidade com os resultados. No âmbito da gestão escolar a

¹³ O conceito de autonomia corresponde, em alguns casos vinculados à ideia de participação social e, em outros, vinculados à ideia de ampliação da participação política no que tange a questões de descentralização e desconcentração do poder (MARTINS, 2001).

¹⁴ Se entende a transferência de responsabilidade de execução dos serviços para unidades fisicamente descentralizadas, no interior das agências do governo central (ARRECHET, 1998).

estratégia da gestão gerencial alarga o espaço de manobra no discurso de maior autonomia institucional. Mendes (2013), analisa que:

Nessa concepção de gestão, as instituições educacionais são utilizadas para atingir o nível de capitalização necessário à expansão do mercado, onde o exercício democrático da participação é mera expressão da legislação. Essa visão gerencialista é difundida pelos documentos oficiais com o objetivo de que seja assumida no cotidiano escolar, [...] (MENDES, 2013, p.9).

Dessa forma, as políticas educacionais continuam sendo elaboradas sem considerar as peculiaridades, as dinâmicas organizacionais e a heterogeneidade das escolas brasileiras, apenas se enfatiza aspectos quantitativos em detrimento aos qualitativos. O Estado brasileiro ao introduzir no processo educacional um modelo de gestão alicerçado em uma política gerencial, descentraliza suas ações e as transfere a estados e municípios, essa estratégia advém de acordos, negociações que almejam alcançar a *qualidade* total da educação (MENDES, 2013).

Essa redefinição do papel do Estado brasileiro a partir da reforma tornou a descentralização um mecanismo para o redirecionamento das políticas sociais. Oliveira (2009), corrobora para:

A descentralização administrativa, financeira e pedagógica foi a grande marca dessas reformas, resultando em significativo repasse de responsabilidades para o nível local, por meio da transferência de ações e processos de implementação, atribuindo grande relevância à gestão escolar (OLIVEIRA, 2009, p. 201).

A descentralização implementada no Brasil no âmbito educacional acompanha as tendências internacionais, nas quais definiram responsabilidades as unidades escolares, quanto a promoção da qualidade do ensino. Para Oliveira (2009, p. 202), “Essas mudanças foram determinantes de novas relações entre as diferentes esferas administrativas na matéria educacional, especialmente nas relações entre União e municípios”.

O fim do mandato de FHC, inscreve uma expectativa em torno do governo de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2007), no que tange, as críticas realizadas a reforma do Estado brasileiro. No entanto, o primeiro mandato de Luiz Inácio Lula da Silva, no âmbito educacional foi marcado muito mais por permanências do que rupturas, pois houve ausência de políticas regulares em detrimento a manutenção das anteriores.

Segundo Oliveira (2009), em relação ao segundo mandato de Luiz Inácio Lula da Silva (2007 a 2011) a plataforma de governo estava mais descrita como promotora de políticas sociais dirigidas as camadas mais vulneráveis da sociedade. No âmbito educacional, o governo de Luiz

Inácio Lula da Silva manteve acordos e implementou programas sociais¹⁵, considerados em sua maioria como assistenciais e compensatórios em parceria com diversas organizações¹⁶. Ao considerar a política educacional no trato aos programas de políticas temporárias que chegam às escolas, mais especificamente, o Programa Mais Educação, no qual se caracteriza em uma proposta de Educação Integral, no processo de descentralização da gestão da educação. Oliveira (2009), analisa que:

Por meio de acordos firmados entre o governo federal, estados e municípios, tais programas têm sua execução descentralizada e repassada ao nível local. Observa-se, assim, que como política social a educação tem cumprido relevante tarefa na distribuição de renda aos mais pobres que se encontram na condição de assistidos, exercendo muitas vezes importante papel na seleção de públicos atingidos. Esses programas chegam à escola pública como mais uma tarefa a ser desempenhada em meio ao conjunto de exigências apresentado aos docentes (OLIVEIRA, 2009, p.204).

O governo de Luiz Inácio Lula da Silva, no contexto educacional, inaugura o Plano de Desenvolvimento da Educação –PDE, em 2007, composto por inúmeros programas em atendimento a educação básica, pois busca “ao mesmo tempo em que expressam a mesma orientação das políticas descentralizadas, focadas em público-alvo específico e implementadas em nível local, tentam resgatar o protagonismo do Estado, mais especificamente do Ministério da Educação” (Oliveira, 2009, p.206). Nesse sentido, observa-se que ao mesmo tempo de procura garantir os direitos estabelecidos pela Constituição Federal de 1988, adota políticas focalizadas em consonância com as orientações internacionais que objetivam a elevação dos padrões de desempenho para a qualidade do ensino e a competitividade.

1.2 - PDE/ PLANO DE METAS COMPROMISSOS TODOS PELA EDUCAÇÃO: Diretrizes e ações com ênfase no Programa Mais Educação

Para analisar as políticas de educação no Brasil a exemplo do Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE – é necessário fazer referência às influências advindas das transformações políticas, econômicas e administrativas mais recentes que deram corpo à redefinição do papel do Estado modificando as ofertas dessas políticas. Sob as determinações da filosofia neoliberal estas passaram a ser implementadas no país e, guardando as marcas das ideologias do grupo

¹⁵ Bolsa- Família, criado por meio do Decreto n. 5.209 de 17 de setembro de 2004. Sendo que a finalidade é a transferência direta de renda do governo federal para famílias pobres e em extrema miséria. O referido programa apresenta-se como reformulação e ampliação do programa Bolsa-Escola, criado no governo de FHC.

¹⁶ Organização Não- Governamental (ONG), Organização da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIP), sindicatos.

“no poder”. A partir desse momento, a educação passou a ter o sentido sintonizado com o projeto neoliberal, aprofundando a relação com o setor econômico do país, pois o movimento das reformas inibiu as políticas públicas reduzindo a autonomia do Estado com a finalidade de ampliar a lógica do capital. Diante desse cenário torna-se cada vez importante regular às políticas públicas para responder as exigências do capital financeiro com o pagamento da dívida externa, em atendimento aos interesses de “banqueiros” e empresariado do país.

Os desafios de ajustar conjuntos de habilidades adquiridas por meio da educação e da formação e a demanda do mercado de trabalho não são novas. Também devemos notar que, embora o desemprego de jovens assinale uma defasagem entre educação, formação e emprego, ele também está ligado a escolhas de política econômica e a responsabilidades políticas. [...] foi com base nesse vínculo que o discurso e a prática internacional de desenvolvimento há muito racionalizaram o investimento em capital humano (UNESCO, 2016, p. 62 e 63).

Para Souza e Carvalho (1999), os anos de 1990 trouxeram um novo enfoque na política brasileira com “ participação induzida”, na qual o governo e a sociedade estariam envolvidos em ações para reverter a problemática que retarda o crescimento e desenvolvimento de uma nação.

A visão de reforma do Estado como um processo que se destina não apenas a apoiar ações voltadas unicamente para o governo, mas que envolvam outros atores políticos e sociais, bem como estimulem a participação das esferas subnacionais, do setor privado (lucrativo ou não) e da sociedade civil na formulação e implementação de políticas (SOUZA; CARVALHO, 1999, p. 191).

Souza e Carvalho (1999), ainda reiteram que a reforma do Estado se apresenta como um receituário que foi seguido, principalmente, por países em desenvolvimento que passaram a pautar a gestão em um *gerencialismo* e, em uma administração verticalizada.

As notícias históricas da educação nesse contexto registram que em 2005 foi criado um Comitê denominado de Todos pela Educação¹⁷ (TPE), que foi divulgado em 2006. De acordo com Martins (2008, p .4), “ foi nesse complexo contexto de redefinições das relações de hegemonia e do projeto de educação para os países periféricos que surgiu o organismo Todos pela Educação (TPE), portando propostas e enunciados para reorientar a Educação Básica do país”. O referido Comitê definiu, dentre as metas para a educação; assegurar o objetivo da

¹⁷ Constituído por grupo de empresários entre eles Grupo Gerdau, Suzano papel e celulose, Odebrecht, Fundação Roberto Marinho, e os bancos Real, Fundação Itaú Social, Fundação Bradesco, bem como o Instituto Ayrton Senna para refletir sobre a situação da educação brasileira, na qual concluíram que a ineficiência do Estado em conduzir as políticas educacionais comprometia o desenvolvimento da nação, e conseqüentemente a qualidade da educação.

organização para “fomentar o capital social da nação e contribuir para assegurar o direito à Educação Básica de qualidade para todos até 2022”. As metas¹⁸ descritas no TPE para a Educação Básica acentuam com ênfase o monitoramento e a transparência junto aos processos de gestão pública. Os segmentos que compõem o (TPE) não advém do campo educacional, mas são lideranças oriundas da área econômica e da comunicação que absorvem em seus discursos palavras como participação, qualidade, cidadania, aprendizagem, sem uma propriedade conceitual, utilizando de tal discurso para induzir ao fortalecimento do discurso proposto pelos organismos multilaterais através de um modelo gerencial de gestão, além de uma “parceria” com a iniciativa privada estratégia oriunda das empresas.

Martins (2009), reitera que as intenções do TPE estava em realizar uma reflexão acerca da educação brasileira, mas a partir da configuração do capitalismo, na qual o TPE diagnosticou que a baixa qualidade da educação deixava o país em desvantagem competitiva em relação a outros países e, este fato relacionava-se a “ a *incapacidade* técnico-política dos governos na realização de políticas educacionais ao longo dos anos havia criado sérios problemas para o interesse do capital” (MARTINS, 2009, p. 22). Para o TPE a educação é responsabilidade social e numa relação de cooperação justifica a parceria público- privada, pois avalia a ineficiência do Estado na condução de suas políticas públicas. Martins (2009), reitera que “a linha adotada assemelha-se às interpretações do Banco Mundial nos anos de 1990, quando afirmava que os recursos para educação eram suficientes, o problema relacionava-se à falta de eficiência” (MARTINS, 2009, p. 26).

Para os tecnocratas do Estado as empresas passariam a prestar serviços à educação brasileira sem garantia de lucro limitando-se a prestação de serviço, mas os dados vêm mostrando o seu contrário. Analisa-se que as atuais circunstâncias e os mecanismos para a educação são provenientes da lógica do mercado, segundo Saviani (2007), coincidem com as chamadas “pedagogia das competências” e “qualidade total”. Nessa lógica:

As empresas visam obter a satisfação total dos clientes e interpreta que, nas escolas, aqueles que ensinam são prestadores de serviços; os que aprendem são clientes e a educação é um produto que pode ser produzido com qualidade variável (SAVIANI, 2007, p. 1253).

¹⁸ Para a Educação Básica pública foram elencadas 5 metas; (1) toda criança e jovem de 4 a 17 anos na escola; (2) toda criança plenamente alfabetizada até os 8 anos; (3) todo aluno com aprendizado adequado à sua série; (4) todo jovem com ensino médio concluído até os 19 anos e (5) investimento em educação ampliado e bem gerido. (<http://www.todospelaeducação.org.br>).

Os discursos proferidos pela liderança do TPE que circulam na mídia são de caráter contraditórios e antagônicos e, podem trazer em sua significação práticas de governo que tendem a inserir ações de vigilância, controle e ajustamento das políticas educacionais e práticas pedagógicas aos moldes de uma gestão empresarial e da performatividade do mercado¹⁹ (VOSS, 2011).

Cabe mencionar que dentre as diversas iniciativas em educação que resultaram de uma política pautada em uma “visão fragmentada” evidencia-se a instituída em 2007 pelo Presidente Luiz Inácio Lula da Silva e pelo Ministro da Educação Fernando Haddad que lançam a sociedade brasileira o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), empreendendo que este seria a salvação para os problemas educacionais.

O Plano de Desenvolvimento da Educação, que tenho a alegria de lançar neste momento, traz em seu arcabouço poderosos instrumentos de aperfeiçoamento de gestão, financiamento, conteúdo, método, participação federativa e participação cidadã, capazes de promover profundas mudanças na nossa educação pública. Eu o anuncio como o Plano mais abrangente já concebido neste País para melhorar a qualidade do sistema público e para promover a abertura de oportunidades iguais em educação. Eu vejo nele o início do novo século da educação no Brasil. Um século capaz de assegurar a primazia do talento sobre a origem social e a prevalência do mérito sobre a riqueza familiar. O século de uma elite da competência e do saber, e não apenas de uma elite do berço ou do sobrenome. [...] O Plano de Desenvolvimento da Educação parte dessa premissa e persegue esse objetivo. Sabemos que, ao contrário do que se fez no passado, a educação pública só pode melhorar se for aperfeiçoada em todo o seu conjunto. E, em cada peça desse conjunto, deve-se estabelecer metas e cobrar resultados (BRASIL, 2007c).

Observa-se no documento do PDE uma rearticulação discursiva que traz uma interlocução com o projeto do neoliberalismo e da Terceira Via²⁰, ao trazer em um plano para a educação do país aspectos democráticos – participação cidadã, melhoria da qualidade do sistema público, oportunidades iguais- com aspectos gerencialistas - prevalência do mérito, desenvolvimento de competências.

O lançamento do Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE, em 24 de abril de 2007 que culminou com a apresentação oficial do “Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação” regulamentado pelo Decreto nº. 6.094/ 2007 foi o ápice de um projeto de orientação

¹⁹ Ela (performatividade) muda o que ele “indica”, muda significados, produz novos perfis e garante o “alinhamento”. Ela objetifica e mercantiliza o trabalho do setor público, e o trabalho do conhecimento (*knowledge-work*) das instituições educativas transforma-se em “resultados”, “níveis de desempenho”, formas de qualidade” (BALL, 2004).

²⁰ Não há nova estratégia; na verdade o que há é uma nova estratégia antiga. A Terceira Via expressa a visão de mundo do setor corporativo multinacional – de que o mercado global somente funciona com eficácia se participação do governo for mínima. (...) é a principal racionalização de um compromisso político entre esquerda e direita, em que a esquerda se aproxima mais da direita” (GIDDENS, 2001, p.20-21).

de grupos de empresariado do país. O eixo articulador de gestão – a descentralização – viabilizaria a execução das ações sob a elaboração e implementação do Plano de Ações Articuladas – PAR municipal e/ ou estadual.

Em sua origem o PDE, que era um plano plurianual 2008/ 2011²¹ foi apresentado como um conjunto de programas incluindo ações que correspondem a cobertura das áreas de atuação do MEC e dando continuidade a estes e a todos os níveis de ensino com a perspectiva de melhorar a qualidade da educação, pois inclui ações de combate a problemas sociais. As ações previstas no PDE a serem desenvolvidas conjuntamente pela União, estão elencadas no Anexo B e que são descentralizadas a estados e municípios por meio de convênios com as redes e escolas e, dentre eles destaca-se o Programa Mais Educação.

O PDE constitui-se como um instrumento de definição das políticas educacionais brasileiras através da reinvenção do processo gestão na tomada decisão e na avaliação mensurada dos resultados. Para Werle (2009), “o PDE é um plano com traços de centralização, predomínio do executivo e com viés neoliberal no tocante à preocupação com a modernização e a eficácia do Estado, valorização do aparato técnico, controle e centralização” Werle (2009, p. 104). Desse modo, a formulação das políticas educacionais convive simultaneamente com práticas verticalizadas.

Ressalta-se que na elaboração do Plano houve menor participação nas discussões dos atores sociais²² ocorreu primeiramente a participação de alguns organismos internacionais, todavia se avalia que o processo de elaboração do PDE não transcorreu de maneira simultânea e coletiva. Esse fato, reafirma as proposições de Werle (2009), que analisa o PDE como um plano sem participação efetiva dos segmentos sociais, em particular, de educadores.

Entretanto, o PDE foi bem recebido pela sociedade, pois o principal aspecto do plano que se observa pelo discurso oficial corresponde à chamada *melhoria da qualidade do ensino* no país, prioritariamente ao ensino ministrado em escolas de educação básica. Uma das justificativas do PDE é de que por meio dele foram destinados aos estados e aos municípios; “[...] instrumentos eficazes de avaliação e de implementação de políticas de melhoria da qualidade da educação, sobretudo, da educação básica pública” (BRASIL/PDE, 2007d, p. 11).

Sendo o PDE um programa composto por um conjunto de ações e estratégias que “promovem” o atendimento a educação do país, ainda que ambíguo e contraditório, verifica-se

²¹ A obrigatoriedade em elaborar um plano plurianual de quatro em quatro anos como está previsto na Constituição de 1988.

²² Atores sociais como Igrejas, União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), comunicadores da imprensa.

que dentre as metas está a de elevar a qualidade do ensino incentivando o desenvolvimento e equalizando as condições educacionais dos cidadãos brasileiros esse discurso é proferido pelos dirigentes do País. O PDE é denominado por Saviani (2007), um grande guarda-chuva que inclui as ações e os programas federais em desenvolvimento e inclui outros novos. Saviani (2007), ainda destaca que:

O aspecto que teria sido o principal responsável pela repercussão positiva refere-se à questão da qualidade do ensino: o PDE foi saudado como um plano que, finalmente estaria disposto a enfrentar esse problema, focando prioritariamente os níveis de qualidade do ensino ministrado em todas as escolas de educação básica do país (SAVIANI, 2007, p. 1232).

Em complementação as análises de Saviani (2007), corroboram-se as reflexões de Werle (2009), para quem o PDE se apresenta como um modelo de regulação do Estado, no qual suas ações e estratégias estariam desencadeadas para o enfrentamento dos problemas educacionais brasileiros, através de um monitoramento e uma centralidade na tomada de decisão, sob o mascaramento de uma “participação induzida e inventada”.

O PDE como conjunto de programas está alicerçado em seis pilares: Visão sistêmica; Territorialidade; Desenvolvimento; Regime de Colaboração; Responsabilização; Mobilização social. A visão sistêmica no PDE representa a superação da fragmentação e desarticulação das políticas educacionais nas diferentes etapas e modalidade da educação básica, e assim promover ações de reciprocidade no sistema educacional brasileiro. Segundo o documento do MEC, intitulado de “PDE: razões e princípios”, a principal razão do PDE está no enfrentamento das desigualdades de oportunidades educacionais, portanto, a defesa do “enlace entre educação e desenvolvimento”.

A razão de ser do PDE está precisamente na necessidade de enfrentar estruturalmente a desigualdade de oportunidades educacionais. Reduzir desigualdades sociais e regionais, na educação, exige pensá-la no plano do País. O PDE pretende responder a esse desafio através de um acoplamento entre dimensão educacional e territorial operado pelo conceito de arranjo educativo. Não é possível perseguir a equidade sem promover esse enlace (BRASIL/ PDE, 2007d, p. 6).

O PDE, concebido como um conjunto amplo e complexo de programas e projetos²³ em atendimento as reformas governamentais procurou abranger todos os setores da educação. No

²³ Reúne todos os níveis e modalidades do ensino: a Educação Básica, a Educação Superior, a Educação de Jovens e Adultos (EJA), a Educação Profissional, a Educação Especial, a Educação Indígena e Quilombola. Tais reformas criam mudanças nas políticas de financiamento da Educação, com a alteração de certas regras de distribuição do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB) e do Salário-Educação; novas estratégias de ingresso e expansão da Educação Superior, com a criação do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) e o Programa Universidade para Todos (PROUNI); o Piso Salarial

momento em que o PDE foi apresentado a sociedade brasileira, o plano encaminhou-se para instrumentalização do governo federal na oferta de ensino básico tanto nas redes estaduais e municipais, através de acordos de cunho financeiro e assistência técnica por meio de programas e projetos entre o MEC e os entes federados. Krawczyk (2008), analisa que:

O PDE apresenta-se como uma política nacional e um arranjo institucional resultante de uma revisão das responsabilidades da União, que passa a assumir o compromisso do combate às desigualdades regionais e da construção de um mínimo de qualidade educacional para o país. Adjudica ao governo federal o papel regulador das desigualdades existentes entre as regiões do Brasil por meio da assistência técnica e financeira, de instrumentos de avaliação e de implementação de políticas que ofereçam condições e possibilidades de equalização das oportunidades de acesso à educação de qualidade. (KRAWCZYK, 2008, p. 802).

É importante destacar que a adesão ao Plano de Metas pelos entes federados se faz de forma passiva. Apesar do discurso de que este é um ato voluntário gestores e educadores deixam de ocupar o papel de protagonistas no Plano, embora a sociedade e os próprios gestores escolares defendam o processo assumindo o posicionamento de protagonista. Se as diretrizes intrínsecas no Plano são formuladas com base em argumentos descentralizantes e de forma compartilhada partindo de elaborações que priorizam padrões generalizantes e homogêneos, estas desconsideram as diversidades em que as escolas estão inseridas e os sujeitos que fazem parte destas. Ao tratar das ações de natureza técnica o Plano oferece assistência no que tange, a formação e capacitação dos profissionais da educação, deixando a formação política e cidadã à mercê do processo.

O PDE é concebido como:

Uma tradução instrumental do Plano Nacional de Educação (PNE), o qual, em certa medida, apresenta um bom diagnóstico dos problemas educacionais, mas deixa em aberto a questão das ações a serem tomadas para a melhoria da qualidade da educação. [...] O PDE também pode ser apresentado como um plano executivo, como um conjunto de programas que visam dar consequência às metas quantitativas estabelecidas [...] (BRASIL/PDE, 2007d, p.7).

Segundo Camini (2010), essa estratégia proferida pelo PDE como uma política nacional de parceria e envolvimento dos municípios e estados, através da adesão ao Plano de Metas não deixa de ser uma democracia induzida, pois União define e regulamenta as políticas a serem

Nacional para os/as professores/as e que atuam na Educação Básica em todo país e políticas de formação docente, como a Universidade Aberta do Brasil (UAB) e o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID).

assumidas e implementadas pelos entes federados, fato que colabora para a fragilidades de estados e municípios. Assim, a União direciona programas, ações e projetos a serem executados nas unidades educacionais com o consentimento das mesmas, uma vez que os entes federados assumiram o compromisso através da adesão ao Plano de Metas em realizar um trabalho colaborativo e eximindo a União de suas responsabilidades com a educação básica. Camini (2010), ainda destaca que:

A fragilidade da autonomia dos entes federados e, por vezes, até a sua subordinação, pode ocorrer dada a dependência do acesso a recurso para o financiamento das ações geradas nesta dinâmica; essa hipótese é levantada porque estados e municípios aderem às políticas definidas na perspectiva de obter recursos e assistência (CAMINI, 2010, p. 540).

Camini (2010), ainda analisa que a política implementada pelo MEC se caracteriza como uma descentralização monitorada considerando as exigências estabelecidas pelas ações vinculadas ao Plano de Ações Articuladas (PAR) e a existência de um parâmetro de avaliação das ações efetivadas. “ O MEC estaria exercendo o seu papel de coordenador maior da política educacional, envolvendo e articulando os entes federados na implantação e implementação do Plano” (CAMINI, 2010, p. 542).

O PDE também modifica as regras de avaliação nacional e cria o Índice de Desenvolvimento da Educação (IDEB), sendo o IDEB o parâmetro indicador para medição e mensuração da qualidade da Educação Básica por meio das notas obtidas pelas escolas e promovendo assim, uma espécie de *ranking* entre as instituições educacionais do país.

O governo do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva ao lançar o PDE rompeu significativamente com as propostas defendidas por seu partido (Partido dos Trabalhadores-PT), pois o PDE não nasceu da participação democrática e coletiva de todos os segmentos sociais, entidades sindicais, representação dos educadores e demais profissionais da educação, fato que merece severas críticas ao governo. Ao contrário, na trajetória do PDE são desconsiderados muitos movimentos historicamente construídos que se mobilizaram na condução da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB n. 9.394/96) e do Plano Nacional de Educação - Lei nº 10.172/2001 que tiveram uma expressiva e significativa participação social. Para Werle (2009):

Não se pode caracterizar um tal projeto como de estímulo à organização dos educadores, ou de valorização à organização dos sistemas de ensino e estabelecimentos de estratégias de colaboração. Ao contrário, nesse momento, há um reforçamento do tradicional centralismo brasileiro. (WERLE, 2009, p. 104).

Todavia, o PDE se impôs como um plano societário e participativo gerenciado por grupos empresariais e organismos internacionais, no qual o Estado atua como ator coadjuvante na elaboração e implementação de políticas educacionais para o país.

Críticas ao PDE foram incisivas em relação a desarticulação com o PNE, pois o PDE foi elaborado às margens de discussão e sobrepôs-se ao PNE, fato confirmado quando o governo de Luiz Inácio Lula da Silva não derrubou os vetos do PNE feito pelo seu antecessor, de modo a corrigir as distorções do PNE. Saviani (2007), reafirmou seu posicionamento argumentando que o PDE se pauta em uma lógica de regulação e de uma política de continuidade ao governo de FHC, em que a atuação da União estaria restrita a colaboração técnica e financeira a estados e municípios.

Pondera-se que, no referido contexto histórico, as políticas educacionais no Brasil se assentaram em relações estabelecidas entre os entes federados de forma frágil, haja vista, que o pilar sistêmico do PDE assim como “novo regime de colaboração” configuram-se de forma pouco definida como um mosaico multifacetado de avanços e recuos, vitórias e retrocessos mediante o discurso de descentralização.

A descentralização que foi a bandeira de luta de educadores ao longo dos anos de 1980 provenientes das reivindicações pela democratização do Estado a fim de tornar a sociedade mais ativa e participativa. A partir da reforma do Estado dos anos 90 desagua apenas num discurso vazio dos significados que defendemos, servindo de suporte às promessas neoliberais. Assim, a descentralização implementada pelos tecnocratas da reforma confundiu-se com o processo de desconcentração/ concentração administrativa e financeira e desresponsabilizando a União da execução das ações e programas implementados no PDE.

Araújo (2007), argumenta que a descentralização proposta no PDE mantém a lógica que este princípio continua sendo “um instrumento de modernização gerencial da gestão pública e como um poderoso mecanismo para corrigir as desigualdades educacionais, por meio da otimização dos gastos públicos. A crítica a descentralização que foi feita a FHC deve ser mantida no atual momento” (ARAÚJO, 2007, p. 30).

É necessário constituir argumentos para contrapor a concepção de qualidade na lógica do capital que se materializa por meio da gestão gerencial, assim é preciso pensar uma perspectiva de qualidade da educação e garanti-la como um direito inalienável. Para Cabral Neto (2011), “a qualidade só se efetivará com a mobilização social em defesa de uma educação pública compreendida como direito de todos e não como serviço que deve ser buscado, no mercado, pelo cidadão” (CABRAL NETO, 2011, p.275).

As consequências desses feitos, segundo Saviani (2007), se reflete na ressignificação do papel da escola sob a lógica da pedagogia das competências em consonância a lógica empresarial, no qual a educação passa a ser mercadoria. Para o autor “a lógica que embasa a proposta do *Compromisso Todos pela Educação* pode ser traduzida como uma espécie de “pedagogia de resultados” (SAVIANI, 2007, p. 1253)²⁴.

Ball (2004), em uma constatação ao contexto do PDE designa “[...] a instauração de uma nova cultura de performatividade competitiva que envolve uma combinação de descentralização, alvos e incentivos para produzir novos perfis institucionais [...]” (BALL, 2004, p. 1117). O autor ratifica que a política do PDE foi embebida na lógica mercadológica, a fim de garantir a sustentabilidade do capitalismo e solidificar a teoria do capital humano “[...] Não é possível ver as políticas educacionais apenas do ponto de vista do Estado – Nação: a educação é uma assunto de política regional, global e cada vez mais um assunto comércio internacional. A educação é, em vários sentidos, uma oportunidade de negócios [...]”. (BALL, 2004, p. 1108).

De fato, o PDE utiliza-se dos padrões de eficiência e qualidade dos resultados para atender as exigências do mercado e impulsionar a competitividade e a produtividade, todavia com ínfimos investimentos e a iniciativa privada com o discurso da parceria do voluntariado responsabiliza a sociedade pelo sucesso ou insucesso da educação brasileira. No entanto, afirma-se que o governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva retomou os aspectos das políticas sociais oriundos do governo de FHC, sob a lógica: “o recurso a racionalidade técnica como meio orientador das políticas sociais” (OLIVEIRA, 2009, p.203). Ou seja, o governo de Luiz Inácio Lula da Silva não fugiu aos arcabouços neoliberais de equidade social em detrimento ao direito à educação e sua universalização. Entretanto, pode-se dizer que até os neoliberais analisam que as políticas públicas da gestão de Luiz Inácio Lula da Silva não trazem tão ferozmente a lógica neoliberal quanto ao governo de FHC. Reconhecem que o governo de Luiz Inácio Lula da Silva favoreceu uma maior abertura ao diálogo e debates com a sociedade civil, no que se refere a elaboração e implementação de políticas de gestão e de formação no âmbito educacional, mas de outro modo, recebeu inúmeras críticas pelo não atendimento as reivindicações sociais e educacionais que não foram asseguradas no formato das perspectivas que a sociedade tinha de um governo democrático popular (ARAÚJO, 2007).

²⁴ Essa lógica se reafirma no PDE/PMCTPE ao criar o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), uma de suas principais ações que promove uma forma de regulação do trabalho escolar, induzindo a resultados a partir das projeções de pontos a serem alcançados tendo por base a educação em países da OCDE.

Desse modo, os investimentos financeiros para a educação não correspondem a suas demandas, pois as propostas do PDE, por exemplo, “não estão amarradas a uma execução orçamentária contínua, corre-se o risco de falta de continuidade. Houve uma expansão que se traduz na rede física, [...] mas o PDE na verdade aparece muito mais como uma marca de fantasia do que propriamente um articulador de políticas” (PINTO, 2010, p. 19).

A descentralização das políticas sociais instituída nos anos 90 avança de maneira diferenciada e descontínua em um país tão heterogêneo, tanto no aspecto territorial, quanto social, cultural e econômico. Em que as implicações do processo de descentralização inflamado pela reforma se refere a transferência de poder financeiro estados e municípios, através monitoramento das ações e avaliação dos resultados.

Para Martins (2001), a descentralização tornou-se uma das dimensões da reforma do Estado que auxiliou a estratégia do governo federal a produzir um paradoxo: de um lado defende a descentralização das políticas sociais para estados e municípios, em que os mesmos devem ser capazes de gerir as políticas públicas a eles destinadas e, de outro, desconsidera a capacidade administrativa dos mesmos para sua execução das mesmas políticas. Apesar desse contexto pode-se dizer que a descentralização nos moldes reformistas ocorre, mas não de forma uniforme apresentando substanciais variações decorrentes as desigualdades regionais, em um país marcado pela heterogeneidade territorial, econômica, social e política.

As reformas educacionais em curso, ao que tudo indica, têm aprofundado os processos descentralizadores sem resolver o uso ambíguo do conceito e os paradoxos contidos em sua própria operacionalização. A defesa da própria autonomia escolar aparece como instrumento descentralizador, ao mesmo tempo em que, paradoxalmente, os programas de reforma consolidam o processo de avaliação externa sobre os resultados obtidos na aprendizagem de alunos, com base em testes padronizados normatizam currículos âmbito nacional e (re) centralizam o fluxo de financiamento (MARTINS, 2001, p.44).

É inegável, portanto, que há uma legitimidade no exercício do controle do Estado na implementação de suas políticas públicas, em especial a educacional, através dos meios de avaliação e monitoramento dos processos e dos impactos advindos dos programas governamentais, como o caso do Programa Mais Educação, ação delineada no PDE para ampliação da jornada escolar e, conseqüentemente, o fomento para a implantação da proposta da Escola em Tempo Integral nas escolas públicas brasileiras.

O programa Mais Educação se caracteriza numa estreita relação entre o tempo e espaço escolar, no contexto atual que fomenta a inserção de uma política de Educação Integral, no qual propõe que os espaços escolares sejam extrapolados, a fim de alcançar novas aprendizagens,

pois com a proposta de ampliação do tempo escolar os estudantes poderão ter mais oportunidades e acesso a bens educacionais e culturais historicamente construídos.

2. O PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO NO CONTEXTO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS: Finalidades e desafios

Neste capítulo, serão apresentadas as discussões acerca do Programa Mais Educação como uma ação do Plano de Desenvolvimento da Educação/Plano de Metas Compromissos Todos pela Educação que se encontra no anexo do Decreto 6.094/2007, a partir da argumentação da proposta de Educação Integral, sob o viés da Escola em Tempo Integral, além de alguns aspectos da descentralização financeira referente ao provimento das ações desenvolvidas pelo Programa Mais Educação. Nele argumenta-se sob diferentes pontos de vista, nos autores que apresentam o tema, como se relaciona a dimensão analítica de Educação em Tempo Integral e Escola em Tempo Integral para que se possa apreender o que o PME representa enquanto ação em escolas públicas.

2.1. A EDUCAÇÃO INTEGRAL: Pressupostos e significados

O significado da expressão “Educação Integral” não é fechada, não há uma definição hegemônica, haja vista, que historicamente esta vem sofrendo variações de interpretações as quais coadunam aos momentos históricos e conjunturais envolvendo interesses ligados a diferentes aspectos político-ideológicos. Neste sentido, propõe-se apresentar, ainda que sumariamente a discussão sobre a compreensão de Educação Integral, a partir de *matrizes ideológicas*, que constituem social e historicamente a sociedade moderna e assim, entender os avanços e recuos para a educação.

Para Coelho (2009), as correntes ideológicas - o conservadorismo, o liberalismo e o socialismo -, apresentam concepções de educação que remontam a formação mais completa do indivíduo, cujas características convergem, no entanto em sua maioria, divergem enquanto práticas de Educação Integral.

No Brasil, na primeira metade do Século XX, coexistiam movimentos e tendências de matrizes ideológicas diversas discutindo educação com o propósito de defender a Educação Integral, entretanto, com proposições teórico- metodológicas e política- sociais diversas. O grupo entremeado dividia entre os defensores do movimento integralista adeptos do conservadorismo que compreendiam a Educação Integral numa concepção doutrinária que incorporava à educação um aspecto religioso, a fim de atender seus interesses. Para os anarquistas representantes da corrente socialista defendiam a Educação Integral como o

oferecimento de uma educação completa para a classe menos favorecida para que esta não pudessem ficar à mercê e nem excluída socialmente (PAIVA; AZEVEDO; COELHO, 2014).

Em relação, a educação no Brasil dos anos de 1930 até os anos de 1960 constatou-se significativas concepções de Educação Integral nas ações educacionais. Nos anos 30, o campo educacional foi marcado pelo pensamento integralista de caráter conservador em defesa da Educação Integral pelo Movimento da Escola Nova, todavia, Anísio Teixeira, preocupou-se em refletir sobre a inserção em escolas públicas o propósito de instituir a formação integral (COELHO, 2009).

Assim, a temática da Educação Integral ganhou impulso com o movimento da Escola Nova, visto que, esse movimento primava pelo princípio da educação pública de qualidade e gratuita para todos os segmentos sociais, inflamando a concepção de uma educação que correspondesse a uma formação mais completa para os estudantes do país. O movimento desencadeado pelo Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova, de 1932, defendia o pressuposto de que a educação é a força motriz para o desenvolvimento da Nação.

A partir das iniciativas promulgadas pelo Manifesto dos Pioneiros sucessivas iniciativas de Educação Integral inseriram-se no cenário brasileiro. Em 1950, na Bahia, Anísio Teixeira fundou o Centro Educacional Carneiro Filho - Escolas- Parques²⁵ que primavam pelo desenvolvimento de crianças das classes populares ao direito à educação em jornada ampliada que objetiva o desenvolvimento econômico do país através da educação. Para Coelho (2009):

Essa formação completa defendida por Anísio Teixeira tem como uma de suas bases a formação para o progresso, para o desenvolvimento da civilização técnica e industrial, aspectos político-desenvolvimentistas, o que constitui pressuposto importante do pensamento/ação liberal. Nesse sentido, a formação completa da criança – via educação – teria como meta a construção do adulto civilizado, pronto para encarar o progresso capaz de alavancar o País (COELHO, 2009, p.89).

Cavaliere (2002), já assinala que a formulação da concepção de Educação Integral é herdeira da corrente pedagógica escolanovista ao afirmar que, “O movimento reformador, do início do século XX, refletia a necessidade de se reencontrar a vocação da escola na sociedade urbana de massas, industrializada e democrática” (CAVALIERE, 2002, p. 251). Dentre as diversas temáticas que evocam a educação pública na atualidade, a concepção de Educação Integral tem ocupado espaço relevante na discussão da agenda educacional.

²⁵ Proposta de educação integral que vislumbrava oferecer às crianças e adolescentes uma educação de qualidade. Preocupava-se com o aprendizado das disciplinas convencionais, com a organização de espaços adequados para integração e socialização dos alunos, preparando-os para o trabalho e para o exercício da cidadania. Atentava-se, também, para os aspectos de saúde, cuidando da alimentação, higiene, prática esportiva e artística (CARBELLO, 2014).

Para Gonçalves (2006), o conceito mais tradicional destinado a definição da Educação Integral corresponde aquele que considera o sujeito na sua totalidade, dado que, a aprendizagem ocorre em todas as etapas de seu desenvolvimento, isto é, “considera o sujeito em sua condição multidimensional, não apenas na sua dimensão cognitiva, como também na compreensão de um sujeito que é sujeito corpóreo, tem afetos e está inserido num contexto de relações” (GONÇALVES, 2006, p.130).

O autor acrescenta que:

O sujeito multidimensional é um sujeito desejante, o que significa considerar que, além da satisfação de suas necessidades básicas, ele tem demandas simbólicas, busca satisfação nas suas diversas formulações de realização, tanto nas atividades de criação quanto na obtenção de prazer nas mais variadas formas (GONÇALVES, 2006, p.130).

Felício (2012), defende que a Educação Integral deve favorecer ao sujeito a compreensão da realidade e sua transformação, considerando que a construção do conhecimento acontece em todos os espaços de inserção do sujeito. A autora reitera que:

Nessa perspectiva a educação integral deve ser capaz de responder a uma multiplicidade de exigências, ao mesmo tempo em que deve objetivar a construção de relações na direção do aperfeiçoamento humano, o que comporta na oferta de possibilidades para que o indivíduo possa evoluir, plenamente, em todas as suas dimensões (cognitiva, corpórea, social, cultural, psicológica, afetiva, econômica, ética, estética, entre outras) (FELÍCIO, 2012, p. 5).

Ao considerar essa perspectiva, observa-se que a concepção de Educação Integral se articula aos diferentes contextos sociais, pois as aprendizagens acontecem nos diversos momentos e espaços, para além das disciplinas formais do currículo escolar. Assim, essas aprendizagens devem “considerar esses saberes que garantem aos homens sua sobrevivência, seus relacionamentos pessoais e sociais, seu trabalho produtivo e o sentido para sua vida. Essas são tarefas de toda uma vida” (GUARÁ, 2006, p.17).

Retoma-se as ideias de Cavaliere (2002), nas quais a autora afirma que “uma das bases da concepção de *educação integral* é, justamente, esta predisposição de conceber os educandos como indivíduos multidimensionais” (CAVALIERE, 2002, p.262). Nessa compreensão as ações propostas pelas escolas estão destinadas a contribuir para o desenvolvimento do indivíduo em suas diversas dimensões, evidenciando-se na Educação Integral um processo contínuo que se constrói em diferentes espaços e situações de aprendizagem.

Para Guará (2006), as discussões sobre a Educação Integral no contexto educacional contemporâneo se definem a partir de diferentes enfoques e perspectivas, por isso a necessidade de explicitá-las.

Primeiramente, a mais popularizada nestes últimos anos, a Educação Integral compreendida no registro da Escola de Tempo Integral, com a ampliação/ e ou expansão do tempo de permanência do aluno na escola, incidindo em atividades e ações focalizadas para a melhoria do rendimento escolar dos alunos em situação de vulnerabilidade.

Outro debate, entende a Educação Integral a partir da formação integral do indivíduo, na qual a perspectiva do sujeito se processa no equilíbrio entre os aspectos cognitivos, afetivos e sociais numa conexão entre a educação e o desenvolvimento integral dos sujeitos. “Essa perspectiva compreende o homem como ser uno e integral, que precisa evoluir plenamente num processo de educação que se articula com o desenvolvimento humano” (GUARÁ, 2009, p. 70).

Uma terceira perspectiva compreende a Educação Integral através de uma integração entre os conhecimentos interdisciplinares e transdisciplinares com o currículo escolar. Nessa perspectiva, há uma estreita relação entre componentes curriculares, portanto, integral. “A ênfase na articulação de conhecimentos e disciplinas que objetiva a integralização de experiências e saberes no processo educativo considera que as práticas educacionais devem abrir-se a experiências e conteúdos transversais” (GUARÁ, 2009, p. 70).

Enfim, a última perspectiva da Educação Integral diz respeito a articulação da escola com as muitas ações comunitárias que em parceria com as instituições podem compor um projeto de educação que articule turno e contraturno escolar, visto a necessidade de expandir as experiências de aprendizagem dos sujeitos.

Desse modo, analisa-se que ao tratar da aprendizagem dos sujeitos deve-se entender que não se pode excluir uma ou outra perspectiva de conceituo de Educação Integral, outrossim, propor estratégias diversificadas que favoreçam o desenvolvimento integral dos sujeitos a partir do contexto social e político em que estão inseridos.

Infere-se que, as reflexões sobre a concepção de Educação Integral se caracterizam pela busca da formação mais completa dos sujeitos. No entanto, não se pode afirmar uma hegemonia no que diz respeito  concepção de *formação mais completa* do indivíduo ao considerar as matrizes teórico- ideológicas e as abordagens metodológicas.

A discussão que envolve a Educação Integral não  recente, como prescrito anteriormente, em razão de que a educação Integral já foi instituída no país. No entanto,

atualmente, a temática alcança um debate tencionado a partir dos novos paradigmas em que estão embebidas as políticas educacionais no Brasil.

Para Leclerc e Moll (2012), a Educação Integral é concebida no âmbito das políticas afirmativas em atendimento às classes sociais historicamente desfavorecidas, ou com acesso restrito a bens culturais e materiais em decorrência da situação de exclusão a que são expostas, no entanto, tal política não deve ser tomada como exclusiva deste segmento social.

Partindo desse princípio, reporta-se ao Programa Mais Educação (PME) que incentiva a ampliação da jornada escolar, desde 2007, com proposta de fomentar a Educação Integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio do apoio a atividades socioeducativas desenvolvidas no contraturno escolar. No Programa Mais Educação está introduzida a proposição do governo brasileiro na contemporaneidade como uma das ações do PDE, que traz o objetivo de promover a Educação Integral em Tempo Integral nas escolas brasileiras situação que está bem além do ideal quando se retrata os espaços e relações da escola pública, hoje precarizada, ainda que o desafio esteja posto. Postula-se que o viés dessa política seja retratado e problematizado a fim de repensar os ambientes, as relações e as implicações do PME.

2.2.1 *Educação em Tempo Integral e a Escola em Tempo Integral: Quais singularidades?*

O contexto histórico educacional do Brasil, desde a presença dos jesuítas, traz consigo aspectos que constituíram a educação do país em atendimento as demandas da elite local, pois a classe dominante sempre foi assistida com a Escola em Tempo Integral e continuaram a ter formação integral em turno diferente do regular, pois Giolo (2012), afirma que:

Os colégios jesuíticos do período colonial eram de tempo integral: os colégios e liceus onde estudava a elite imperial eram também de tempo integral, e, na maioria das vezes, internatos: o mesmo pode-se dizer dos grandes colégios da república, dirigidos por ordens religiosas ou empresários laicos. [...] a atividade escolar propriamente dita passou a concentrar-se em um único turno [...]. Mas os alunos oriundos desse meio social continuaram a ter educação integral, recebendo no chamado contraturno, formação complementar na própria escola ou em outros espaços culturais, esportivos ou científicos (GIOLO, 2012, p. 94).

Considerando a análise de Giolo (2012), a educação escolar sempre esteve voltada para a *formação completa* da classe dominante, uma vez que, os alunos frequentavam o espaço escolar no turno regular com atividades descritas no currículo formal e no contraturno eram desenvolvidas atividades que favoreciam o aprendizado das ações de aspectos culturais e desportivos.

A novidade para a educação brasileira está na oferta de Educação em Tempo Integral às classes populares, clientela das escolas públicas, como regra e não como exceção. Fato que corroborou para disseminar a proposta de Educação Integral em Tempo Integral nas instituições públicas com a proposta de ampliação do tempo de permanência das crianças e adolescentes na escola com a possibilidade de gerar oportunidades de apropriação do conhecimento, hábitos e valores negados ao longo do tempo e assim, favorecer o enfrentamento aos desafios estabelecidos pela sociedade vigente (CAVALIERE, 2009).

Segundo Cavaliere (2009):

A escola fundamental brasileira, especialmente aquela voltada para as classes populares, sempre foi uma escola minimalista, isto é, de poucas horas diárias, pouco espaço e poucos profissionais. O incremento desses três aspectos pode significar o fortalecimento de suas capacidades como agência de socialização e de difusão cultural, entretanto, nenhum deles tem valor em si mesmo e só adquirem sentido educativo quando articulados em um projeto que formule os papéis que a escola brasileira pode hoje cumprir [...] (CAVALIERE, 2009, p. 51).

Os estudos de Cavaliere (2009) e Arroyo (2012), identificaram que no Brasil o movimento de aumento do tempo de escola está vinculado a chegada das populações empobrecidas a educação escolarizada no intento de reaver uma educação gratuita e de qualidade. Para Arroyo (2012):

Cresceu nas últimas décadas a consciência social do direito à educação e à escola entre os setores populares, cresceu também a consciência de que o tempo de escola em nossa tradição é muito curto. O direito a educação levou ao direito a mais educação e mais tempo de escola. Este pode ter um significado importante: tentar respostas políticas ao avanço da consciência do direito a mais tempo de educação (ARROYO, 2012, p. 33).

Diante da discussão que envolve o processo de ampliação da jornada escolar no contexto das políticas públicas para o Ensino Fundamental, observa-se “a disseminação de uma lógica unidimensional” (GOMES, 2016, p.44), pois compreende-se que toda ação, projeto ou programa corresponde a extensão da jornada escolar como Educação Integral. Desse modo, para desmistificar esse entendimento é importante entender que Educação Integral, Educação em Tempo Integral e Escola em Tempo não são sinônimos.

No âmbito educacional destaca-se que a ampliação das condições de aprendizagem na escola não confere às instituições educacionais a promoção de uma Educação Integral, visto que, mesmo a Educação Integral prescindindo o aumento da jornada escolar (tempo do aluno na escola- tempo integral) se pode assim dizer, nem sempre a Educação em Tempo Integral

acontece dentro de uma Escola em Tempo Integral. Desse modo, observa-se que há significativas diferenças e convergências que, muitas vezes ocasionam confusão na compreensão dos vocábulos e nos discursos proferidos, porque há uma aproximação verbal entre: Educação Integral e Escola em Tempo Integral.

Pode-se enunciar que a concepção de Educação Integral está relacionada a formação do homem na sua totalidade; multidimensional. Enquanto que, a Educação em Tempo Integral corresponde ao aumento do tempo do aluno na escola. A Escola em Tempo Integral entende-se como instituições sujeitas a organizações e mudanças internas - físicas e pedagógicas- para que possam oferecer condições para que alunos e professores possam estar na escola em horário integral (SOUZA, 2015; CAVALIERE, 2009).

As questões analíticas dos termos suscitam afirmar uma relação entre Educação Integral e Tempo Integral que não podem ser anuladas, pois ambas estão presentes nos referenciais do Programa Mais Educação, conforme a Portaria Normativa Interministerial nº- 17, de 24 de abril de 2007 (BRASIL, 2007b), com o propósito de fomentar no país políticas públicas para a Escola em Tempo Integral. Segundo Souza (2015, p. 777) “Tanto educação integral quanto de tempo integral estão presentes nas diretrizes do PME e se conectam na sua dupla função: educacional e social”.

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

Reitera-se que, Educação Integral pressupõe a formação humana em todas as suas dimensões – ética, estética, política, cognitiva e socioafetiva com o propósito de emancipação dos sujeitos. Para Gonçalves (2006), esta concepção mais tradicional de Educação Integral, como explicitada anteriormente, *contempla* as diversas correntes que discutem a Educação Integral no cenário brasileiro.

Neste debate, a escolarização do homem contemporâneo permeia a proposta já assinalada de ampliação de jornada escolar no espaço da escola pública. Pegorer (2014), explica que:

A escola de tempo integral é um aspecto da Educação Integral como um todo. É o local, onde e a partir do qual, as ações com visão de integralidade acontecem. [...] Mas

a Educação Integral necessita de uma escola em tempo integral, para que as ações educativas se interliguem e promovam a interação com a família e com a sociedade (PEGORER, 2014, p.77 e 78).

A proposta de Educação Integral que reflete sobre o aumento do tempo em que os sujeitos passam na escola – alunos, pais e ou responsáveis, professores e demais funcionários- para a construção de um projeto de educação transdisciplinar e maneira global não se esgota neste ponto, pois a proposição de educação no modelo de integralidade extrapola o tempo e a permanência dos sujeitos na escola. No entanto, esta proposta vai mais além ao ampliar tempos e espaços educativos, envolver outros agentes educadores e, favorecer atividades diversificadas que envolvam o ser humano em todas as suas dimensões e assim, contribuir para a construção de conhecimentos, hábitos e valores. Em síntese, a Educação Integral desenvolvida no Tempo Integral deve acontecer no interior de uma Escola em Tempo Integral com a finalidade de promover a interligação de saberes para o desenvolvimento dos sujeitos envolvidos no processo educativo.

Gonçalves (2006), ao tratar da ampliação da jornada escolar ratifica que:

Só faz sentido pensar na ampliação da jornada escolar, ou seja, na implantação de escolas de tempo integral, se considerarmos 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. (GONÇALVES, 2006, p.131).

A ampliação do tempo escolar que vem se configurando no país, define-se a partir das realidades específicas dos níveis de administração pública que os coordenam- governos federal, estadual e municipal-, que podem representar correntes de pensamentos divergentes em relação ao papel desempenhado pelo Estado e da escola na sociedade. Para Cavaliere (2009, p.51), “na sociedade brasileira, as justificativas correntes para a ampliação do tempo escolar estão baseadas tanto em concepções autoritárias ou assistencialistas como em concepções democráticas ou que se pretendem emancipatórias”. Segundo a autora, na proposta de ampliação do tempo escolar de caráter mais assistencialistas vinculam atividades compensatórias, afim de suprir as necessidades e reivindicações das camadas empobrecidas vítimas dos processos excludentes da sociedade capitalista, mas sem o intuito de promoção de mudanças sociais. Quanto ao alargamento do tempo em uma escola no viés mais assistencialista não acontece verdadeiramente a Educação Integral apenas o desenvolvimento de atividades, mas que não objetivam a promoção para a formação da cidadania.

Segundo Cavaliere (2009), as reflexões sobre ampliação do tempo escolar corroboram para o entendimento que Educação Integral em uma Escola de Tempo Integral apesar de suas diferenças conceituais, assemelham-se na concepção emancipatória, visto que, o significado a Escola em Tempo Integral permeia em uma parceria com todos os sujeitos envolvidos no processo educativo. De modo, a consonância da Escola em Tempo Integral e a Educação Integral na concepção emancipatória é capaz de transformar a realidade social da escola pública brasileira. Para Pegorer (2014):

A escola pública ou privada, funcionando em tempo integral, constitui-se uma instituição privilegiada na construção da Educação integral. Nesta concepção, crítico-emancipadora, a instituição precisa ser capaz de responder para aqueles que para ela convergem: diretores, trabalhadores da educação e alunos, através de reflexão e ações que fundamentam um currículo integrado inserindo na comunidade que a cerca. (PEGORER, 2014, p.80).

Neste sentido, em atenção à concepção emancipatória Felício (2012), assegura que a Escola Pública em Tempo Integral, na perspectiva da Educação Integral, necessita de um currículo flexível e dinâmico em atendimento as necessidades da instituição escolar e construindo com a participação de todos os segmentos que fazem parte do cotidiano da escola, sem perder de vista a produção do conhecimento e a melhor maneira de organizar o tempo do aluno na escola para que a aprendizagem seja prazerosa e significativa.

A Educação Integral aparece em experiências de ampliação da jornada escolar nas escolas públicas. No Brasil, aconteceram com Anísio Teixeira, na década de 1950 com a Escola Parque, na Bahia; e nas décadas de 80 e 90 com os Centros Integrados de Educação Pública- CIEPs ²⁶ - e o Centro de Atenção Integral à Criança - CIAC²⁷, no Rio de Janeiro. Tais experiências se multiplicaram, todavia, não de maneira exitosa e duradoura.

Na atualidade, em 2007, iniciam as experiências de ampliação da jornada escolar com o Programa Mais Educação que traz em suas normatizações a ação indutora da Educação Integral em Tempo Integral estabelecendo como uma construção de ações entre família, escola, bairro e poder público, a fim de amenizar as carências e necessidades das crianças em situação de vulnerabilidade.

²⁶ Um esforço concentrado de Estado para levar o social para dentro da escola. Um CIEP conteria nele mesmo, em sua dinâmica interna, todos os aspectos de assistência social: educação, saúde, cultura, atendimento odontológico, reforço psicológico e assistência familiar (BOMENY, 2009,p.114).

²⁷ O Programa tinha como objetivo principal “[...] garantir à criança e ao adolescente seus direitos fundamentais e seu desenvolvimento integral, com vistas ao seu preparo para o exercício da cidadania” (BRASIL, 1993).

2.2 O PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO E A ESCOLA EM TEMPO INTEGRAL: Significados e desafios na contemporaneidade

As notícias históricas sobre a Educação Integral vêm de longa data, mas recentemente em âmbito nacional, instituiu-se o Programa Mais Educação, formulado no governo do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva e, este integra o conjunto de ações que compõem o PDE. O Programa Mais Educação é uma estratégia da ampliação da jornada escolar que visa implementar o tempo de permanência do aluno na escola, instituído por meio da Portaria Interministerial nº 17/ 2007, sendo regulamentado pelo Decreto nº 7.083/2010, art. 1º como uma estratégia de implantação na Educação Básica, principalmente no Ensino Fundamental, a Escola em Tempo Integral no Brasil.

O Programa Mais Educação tem por finalidade contribuir para a melhoria da aprendizagem por meio da ampliação do tempo de permanência de crianças, adolescentes e jovens matriculados em escolas públicas, mediante oferta de educação básica em tempo integral (BRASIL, 2010a).

Ao considerar o Programa Mais Educação mediante oferta da Escola em Tempo Integral, ressalta-se a importância em compreender a articulação existente entre as principais concepções da Escola em Tempo Integral proposta nos parâmetros do Programa Mais Educação. Sendo que a visão predominante de cunho assistencialista corrobora para uma Escola em Tempo Integral que atenda aos empobrecidos, com a finalidade de suprir as deficiências de sua formação escolar. A concepção multissetorial na qual a Escola em Tempo Integral acontece independente de sua estrutura física, pode acontecer fora do ambiente escolar. Nessa concepção, o Estado busca *parcerias* com setores não- governamentais, atribuindo-lhes responsabilidades para a estes desenvolvam um meio para a promoção de uma educação de qualidade. (CAVALIERE, 2007).

A Educação Escolar em Tempo Integral pode acontecer no interior da escola ou fora dela, no entanto, sob coordenação da unidade escolar. Na escola estariam desenvolvidas as atividades em consonância com as disciplinas do currículo formal e, em outros ambientes estariam sendo desenvolvidas oficinas e outras atividades para integrar a comunidade e seus espaços de aprendizagem.

Cavaliere (2009), em seus estudos difere dois modelos de Educação em Tempo Integral como “escola de tempo integral” e “aluno em tempo integral”. Para a autora, Escola de Tempo Integral corresponde a mudanças na organização estrutural das instituições, a partir de

investimentos com o intuito de garantir condições para a permanência de alunos e professores em turno integral. Já aluno em Tempo Integral compreende a articulação entre a escola e os projetos da sociedade, deste modo evidencia-se que a promoção e ofertas das atividades aconteçam em espaços fora da escola no contraturno das aulas do ensino regular.

Para Cavaliere (2009):

Nesse momento em que se investem recursos públicos em ambas as direções, nomearemos um modelo como escola de tempo integral e o outro como aluno em tempo integral. No primeiro, a ênfase estaria no fortalecimento da unidade escolar, com mudanças em seu interior pela atribuição de novas tarefas, mais equipamentos e profissionais com formação diversificada, pretendendo propiciar a alunos e professores uma vivência institucional de outra ordem. No segundo, a ênfase estaria na oferta de atividades diversificadas aos alunos 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).

A discussão acerca da Escola em Tempo Integral demanda do debate a respeito da Educação Integral, uma vez que, em uma Escola em Tempo Integral possivelmente haveria mais possibilidade para a efetivação da concepção de Educação Integral considerando tempo, espaços adequados, proposta pedagógica inclusiva, recursos e materiais didáticos suficientes e de qualidade, dentre outros.

Os aportes legais a Constituição Federal de 1988 (CF/ 88) mesmo não mencionando os termos “Educação Integral” e “Escola em Tempo Integral”, no artigo de nº 205 evidencia a proposta de formação integral para o alunado do Brasil.

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).

Ao considerar o art. nº 205 da CF /88, uma das interpretações possíveis denota que a formação integral para o educando brasileiro, em vista o pleno exercício de seus direitos de cidadão, além da qualificação para o trabalho é uma condição necessária para a dignidade humana. Essa premissa permite inferir que a educação deve promover o desenvolvimento mental e psicossocial para abranger todas as dimensões do ser humano na sua totalidade, não só o aprendizado acadêmico, mas o entrelaçamento com as vivências sociais, culturais e políticas.

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (BRASIL/ECA, 1990), em seu art. 3º delinea as proposições para assegurar a formação integral

de crianças e adolescentes, pois ao considerar os direitos da criança e do adolescente à educação, descreve em suas normatizações a proposta do desenvolvimento do indivíduo em todas as suas dimensões:

Art. 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-se -lhes (sic), 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 igualdade (BRASIL, 1990).

Com Lei de Diretrizes e Bases (LDB), 1996, retomam-se os debates acerca da Educação Integral e da Escola de Tempo Integral. Sendo que no art. 34, prevê a progressiva ampliação do tempo de permanência dos alunos na escola, com destaque ao Ensino Fundamental e o § 2º reforça substancialmente que o Ensino Fundamental a critério dos sistemas de ensino, seja ministrado em tempo integral, sendo conjugados os esforços para sua efetivação. (Art. 87).

Art. 34. A jornada escolar no ensino fundamental incluirá pelo menos quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula, sendo progressivamente ampliado o período de permanência na escola.

[...]

§ 2º O ensino fundamental será ministrado progressivamente em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino.

Art. 87. É instituída a Década da Educação, a iniciar-se um ano a partir da publicação desta lei.

[...]

§ 5º 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).

Ressalta-se que, no art. 29, LDB Nº 9.394/1996, destinada à Educação Infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade (BRASIL, 1996a).

O Plano Nacional de Educação (PNE) – 2001 a 2010 (Lei nº 10.172/2001), sobre o Ensino Fundamental, especifica, no objetivo e meta 21 “Ampliar, progressivamente a jornada escolar visando expandir a escola de tempo integral, que abranja um período de pelo menos sete horas diárias, com previsão de professores e funcionários em número suficiente” (BRASIL, 2001). Suas prioridades pautavam-se no Ensino Fundamental e para o atendimento as crianças das camadas sociais mais necessitadas, restringindo este direito aos mais pobres.

Desde o PNE 2001 – 2010, o turno integral seria uma tentativa “para resolver problemas como a universalização do ensino 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” (BRASIL, 2001). Esse atendimento, em escolas da rede pública, favoreceria mudanças significativas “quanto à expansão da rede física, atendimento diferenciado da alimentação escolar e disponibilidade de professores, considerando a especificidade de horários” (BRASIL, 2001).

A Lei 11.494/2007 (BRASIL, 2007e) que regulamentou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) menciona, em seu art. 10, a possibilidade de criação de Escolas de Tempo Integral em todas as etapas da Educação Básica. Na Tabela seguinte constam as ponderações a serem consideradas para a distribuição dos recursos financeiros para as escolas, conforme a legislação.

Tabela 1 – Ponderações do FUNDEB de 2007- 2014

ETAPAS/ MODALIDADES E SEGMENTOS	COEFICIENTE DE DISTRIBUIÇÃO (*)							
	2007 Resolução Nº 01 de 15/02/2007	2008 Portaria Nº 41 de 27/12/2007	2009 Portaria Nº 932 de 30/07/2008	2010 Portaria Nº 777 de 10/08/2009	2011 Portaria Nº 873 de 01/07/2010	2012 Portaria Nº 1.377 de 21/09/2011	2013 Resolução Nº 8 de 25/07/2012	2014 Resolução Nº 01 de 31/12/2013
1 – Creche	0,80	---	---	---	---	---	---	---
2 – Creche pública em tempo parcial	---	0,80	0,80	0,80	0,80	0,80	0,80	1,00
3 – Creche conveniada	---	0,80	0,80	0,80	0,80	0,80	0,80	0,80
4 – Creche Pública de Tempo Integral	---	1,10	1,10	1,10	1,20	1,30	1,30	1,30
5 – Creche conveniada de tempo integral	---	0,85	0,95	1,10	1,10	1,10	1,10	1,10
6 – Pré-escola	0,90	---	---	---	---	---	---	---
7 – Pré-escola parcial	---	0,90	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00
8 – Pré-escola integral	---	1,15	1,20	1,25	1,30	1,30	1,30	1,30
9 – Anos iniciais do Ensino fundamental urbano	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00
10 – Anos iniciais do ensino fundamental rural	1,05	1,05	1,05	1,15	1,15	1,15	1,15	1,15
11 – Anos iniciais do ensino fundamental no campo	---	---	---	---	---	---	---	1,15
12 – Anos Finais do Ensino fundamental urbano	1,10	1,10	1,10	1,10	1,10	1,10	1,10	1,10
13 – Anos finais do ensino fundamental rural	1,15	1,15	1,15	1,20	1,20	1,20	1,20	1,20

ETAPAS/ MODALIDADES E SEGMENTOS	COEFICIENTE DE DISTRIBUIÇÃO (*)							
	2007 Resolução Nº 01 de 15/02/2007	2008 Portaria Nº 41 de 27/12/2007	2009 Portaria Nº 932 de 30/07/2008	2010 Portaria Nº 777 de 10/08/2009	2011 Portaria Nº 873 de 01/07/2010	2012 Portaria Nº 1.377 de 21/09/2011	2013 Resolução Nº 8 de 25/07/2012	2014 Resolução Nº 01 de 31/12/2013
14 – Anos finais do ensino fundamental no campo	---	---	---	---	---	---	---	1,20
15 – Ensino fundamental em tempo integral	1,25	1,25	1,25	1,25	1,30	1,30	1,30	1,30
16 – Ensino médio urbano	1,20	1,20	1,20	1,20	1,20	1,20	1,20	1,25
17 – Ensino médio no campo	1,25	1,25	1,25	1,25	1,25	1,30	1,30	1,30
18 – Ensino médio integral	1,30	1,30	1,30	1,30	1,30	1,30	1,30	1,30
19 – Ensino médio integrado à educação profissional	1,30	1,30	1,30	1,30	1,30	1,30	1,30	1,30
20 – Educação especial	1,20	1,20	1,20	1,20	1,20	1,20	1,20	1,20
21 – Educação indígena e quilombola	1,20	1,20	1,20	1,20	1,20	1,20	1,20	1,20
22 – Educação de jovens e adultos com avaliação no processo	0,70	0,70	0,80	0,80	0,80	0,80	0,80	0,80
23 – Educação de jovens e adultos integrada à educação profissional de nível médio, com avaliação no processo	0,70	0,701,00	1,00	1,20	1,20	1,20	1,20	1,20

Fonte: FNDE/ MEC. ELABORAÇÃO CNM (2014).

(*) Os valores destes coeficientes foram estipulados por uma comissão integrada por representantes do Ministério da Educação (MEC), do Conselho Nacional de Secretários Estaduais de Educação (CONSED) e da Direção dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME).

Considerando os acréscimos nos coeficientes dos anos subsequentes na série histórica da tabela acima nos anos/etapas tendo em vista a proposta de escola em tempo integral percebeu-se um acréscimo de 0,5 na ponderação a partir do ano de 2011 o que para os propósitos analisados ainda são insuficientes para a qualidade da educação que a proposta justifica.

Coelho e Menezes (2007), consideram que os coeficientes financeiros que são destinados as escolas públicas, ainda, são insuficientes para dar conta da proposta de ampliação do tempo de escola, sob o viés da Educação Integral na perspectiva da formação humana em suas dimensões, pois [...] “as atividades esportivas, artísticas, intelectuais, socioeducativas e do mundo do trabalho com suas especificidades, que incluem espaços adequados, não acontecerão,

em sua potencialidade, com o incremento proposto (COELHO; MENEZES, 2007, p.12). As autoras, ainda, argumentam que:

[...] entendemos que o FUNDEB, ao direcionar recursos para o tempo integral, constitui-se em marco histórico do movimento legal em prol da conquista do direito ao ensino fundamental em tempo integral, uma vez que o direito à educação e, mais especificamente, o direito ao ensino fundamental (em tempo) integral só se efetiva quando acompanhado por consistente provisão de recursos públicos previstos em lei. (COELHO; MENEZES, 2007, p.12).

O novo PNE, com vigência de 2014-2024, aprovado pela Lei nº 13.005/2014, estabelece 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” (BRASIL, 2014). A oferta de Educação pública em Tempo Integral, estende-se agora para todos os níveis da educação básica, estabelecendo assim, o tempo de permanência do aluno na escola igual ou superior a sete horas diárias, além de visar adequação e estruturação física e material das escolas, priorizando as comunidades pobres ou situação de vulnerabilidade social.

O PNE (2014-2024), estabelece como uma das estratégias da meta 6:

6.2 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 (BRASIL, 2014, p. 59).

Desse modo, tanto o PNE (2001-2010) e PNE (2014-2024), reforçam o ideário de que o atendimento em Tempo Integral, deve ser prioritário a comunidades pobres ou em situação de vulnerabilidade social. Segundo Brandão (2009), esse aspecto social pode configurar a lógica prescrita nas políticas para o Ensino Fundamental, que para crianças em situação de vulnerabilidade, qualquer escola independente da organização de tempo e espaços é satisfatória para justificar as situações de exclusão social que historicamente foram produzidas.

O PNE (2014-2024), na meta 6 assegura que:

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, 2014).

Nesse sentido, portanto, o PNE, lei 13005/2014 (BRASIL, PNE, 2014), vigência de 2014-2024, possibilita a abertura de precedentes para atividades de ampliação da jornada escolar para além do ambiente escolar, isto é, permite a descentralização do processo educativo. De outro modo, apresenta indicativos para progressão da carga horária de professores em uma única escola, fato que pressupõe o atendimento em Tempo Integral ao alunado.

Paro et. al. (1988) já inscreviam a respeito das discussões do atendimento escolar nas escolas públicas a proposta indutora de Educação Integral. Todavia, na medida que, as escolas públicas deveriam atender o aluno no Tempo Integral- Uma Escola Pública em Tempo Integral- como uma alternativa para encarar os problemas educacionais e, conseqüentemente, solucioná-los. Essa mesma Escola tornar-se-ia um instrumento de universalização do ensino principalmente para as camadas populares, pois:

[...] escola de tempo integral contribuirá para a universalização da escola, já que, ao se proporem projetos de escola de jornada completa, acaba-se atingindo, automaticamente, o objetivo da universalização da escola: em termos de intenções, as propostas são feitas para toda a rede, ou para uma rede alternativa que, tendencialmente, atingiria toda a população escolarizável. Além disso, as propostas amparam-se no pressuposto de que somente a escola de tempo integral pode ser considerada verdadeiramente escola; logo, deduz-se que a universalização de *verdade* só se daria com uma escola pública de tempo integral (PARO et al., 1988, p.12).

A Escola de Tempo Integral precisa estar preparada para atender ao alunado no oferecimento de um ensino de qualidade que contribua para melhoria do quadro educacional do país, mas ela não é a solução para os problemas sociais. “[...] afastome, assim, da ideia de uma política de prioridade à educação como solução para todos os problemas sociais, assim, como dos projetos que pensam a Escola de Tempo Integral como um novo canal para o proselitismo educativo, sob os mais diversos rótulos” (BRANDÃO, 2009, p. 105).

Na contemporaneidade, a ampliação do tempo escolar para o Ensino Fundamental, articula-se na agenda governamental amparada por aportes jurídicos que induzem estados e municípios a adotarem em suas redes de ensino, programas ou projetos do governo federal a respeito de experiências de ampliação do tempo escolar, visto assim, o Programa Mais Educação.

Em 2007, quando o Governo Federal lança a sociedade brasileira o PDE, em consonância com o Decreto 6.094/2007 que dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação (PMTE). Conforme o Decreto em seu Art. 1º O Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação é a conjugação dos esforços da União, Estados, Distrito Federal e Municípios, atuando em regime de colaboração, das famílias e da

comunidade, em proveito da melhoria da qualidade da educação básica. O Plano de Metas Todos pela Educação incorporou na sua Diretriz VII: “ Ampliar as possibilidades de permanência do educando sob a responsabilidade da escola para além da jornada regular” (BRASIL, 2007a).

No âmbito do PDE/2007, o governo federal instituiu o Programa Mais Educação por meio da Portaria Interministerial nº 17/ 2007, sendo regulamentado pelo Decreto nº 7.083/2010, cujo Art. 1º destina uma estratégia de implantação na Educação Básica, principalmente no Ensino Fundamental, a escola em tempo integral no Brasil. (BRASIL, 2010a) Sendo o objetivo central “ induzir a ampliação da jornada escolar e a organização curricular, na perspectiva da Educação Integral”. (BRASIL, 2010a) para crianças em situação de vulnerabilidade e baixo desempenho escolar.

Princípios da Educação Integral, no âmbito do Programa Mais Educação, descritos no art. 2º;

I - a **articulação das disciplinas curriculares com** diferentes campos de conhecimento e práticas socioculturais [...];

II - a constituição de **territórios educativos** para o desenvolvimento de atividades de educação integral, por meio da integração dos espaços escolares com equipamentos públicos como centros comunitários, bibliotecas públicas, praças, parques, museus e cinemas;

III - a **integração entre as políticas educacionais e sociais**, em interlocução com as comunidades escolares;

IV - a **valorização das experiências históricas** das escolas de tempo integral como inspiradoras da educação integral na contemporaneidade;

V - o incentivo à criação de **espaços educadores sustentáveis** com a readequação dos prédios escolares, incluindo a acessibilidade, e à gestão, à formação de professores e à inserção das temáticas de sustentabilidade ambiental nos currículos e no desenvolvimento de materiais didáticos;

VI - a **afirmação da cultura** dos direitos humanos, estruturada na **diversidade**, na promoção da equidade étnico-racial, religiosa, cultural, territorial, geracional, de gênero, de orientação sexual, de opção política e de nacionalidade, por meio da inserção da temática dos direitos humanos na formação de professores, nos currículos e no desenvolvimento de materiais didáticos; e

VII - a **articulação entre sistemas de ensino**, universidades e escolas para assegurar a produção de conhecimento, a sustentação teórico-metodológica e a formação inicial e continuada dos profissionais no campo da educação integral. (BRASIL, 2010a. art. 2º, grifos nossos).

O Programa Mais Educação é coordenado pela Secretaria de Educação Básica (SEB) com financiamento do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), por intermédio do Programa Dinheiro Direto à Escola (PDDE), configura-se como uma ação intersetorial em parceria de outros ministérios como Ministério da Educação – MEC; da Cultura – MINC; do Esporte – ME; do Meio Ambiente- MMA; do Desenvolvimento Social de Combate à Fome- MDS; da Ciência e da Tecnologia- MCT; da Secretaria Nacional da Juventude, sob a

coordenação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade e da Assessoria da Presidência da República (BRASIL,2010a).

Nesse viés, se inaugura uma “inovação” na maneira de gerir a educação, pois insere-se na perspectiva da gestão intersetorial que oportuniza gerar consenso em torno das ações, a fim de que todos os envolvidos possam sentir-se comprometidos e responsáveis com a educação, [...] trata-se da construção de uma ação intersetorial entre as políticas públicas educacionais e sociais, contribuindo tanto para a diminuição das desigualdades educacionais, quanto para a valorização da diversidade cultural brasileira (MEC, 2010a).

Para Cavaliere (2010), a intersetorialidade se define como “a co-responsabilidade de todos os entes federados na implementação do Programa, afirmando a necessidade de planejamento territorial das ações interssetoriais, de modo a promover sua articulação no âmbito local” (CAVALIERE, 2010, p.4). Esse aspecto “inovador” de gestão ainda é avaliado de maneira positiva e negativa, sendo a primeira quando supõe trocas sustentadas na horizontalidade das relações políticas, gerenciais e técnicas; com a previsão da descentralização administrativa e financeira e o fortalecimento dos governos locais, oferecendo possibilidades para a reinvenção da escola. E a segunda, quando encontra dificuldades na tradição administrativa brasileira de funcionamento isolado e às vezes demasiadamente burocrático dos diferentes setores educacionais, propiciando a falta de articulação.

O Programa Mais Educação numa perspectiva da gestão intersetorial procura oportunizar o envolvimento de diversos segmentos. De um lado, a sociedade civil – família, comunidade, organizações não governamentais; de outro, a articulação interministerial e de políticas públicas locais, incidindo a necessidade pela responsabilidade social com a educação do país. Desse modo, sugere a junção de esforços da comunidade com a escola, constituindo espaços de aprendizagem a partir da parceria entre diferentes atores e sujeitos.

A política intersetorial fomentada pelo Programa Mais Educação colaborou para desencadear uma nova política de Educação Integral para uma Escola em Tempo Integral como meio de suprir as carências das escolas públicas. O Decreto nº 7.083/2010, apresenta os objetivos para a implementação da Educação Integral em escolas públicas brasileiras.

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, 2010a).

Para Arroyo (2010), a retomada da proposta de Educação Integral, na perspectiva de uma Escola em Tempo Integral pelo Estado brasileiro através da ampliação do tempo do aluno na escola, não é a alternativa *salvífica* de proteção e inclusão social, mas deve ser entendida como um direito ao conhecimento e ao desenvolvimento social, cultural e político negado as camadas populares mais desfavorecidas, pois não é a oferta de políticas compensatórias que resolverá os problemas do país: “Mais educação, mais tempo de escola para tirar da marginalidade, para salvar a criança, o adolescente em risco moral, da violência, da droga, da carência de valores nas famílias populares. [...] Essa visão moralista das desigualdades está em moda nas políticas sócio-educativas [...]” (ARROYO, 2010, p. 1390). Pode-se anunciar que “a superação das desigualdades sociais depende de outras políticas sociais no plano da saúde, habitação, trabalho, segurança, etc.” para garantia da cidadania (BRANDÃO, 2009, p.105).

Ao se vislumbrar a ideia de Educação Integral no âmbito do Programa Mais Educação, observa-se um entrelaçamento de correntes teóricas no pensamento educacional brasileiro. Com base no estudo dos Cadernos Rede de Saberes do PME²⁸ (BRASIL, 2009). Apresenta a concepção de Educação Integral:

Educação Integral se caracteriza pela ideia de uma formação “mais completa possível” para o ser humano, embora não haja consenso sobre o que se convencionou chamar de “formação completa” e, muito menos, sobre quais pressupostos e metodologias a constituiriam na definição apresentada no documento. Apesar dessa ausência de consenso, é possível afirmar que as concepções de Educação Integral, circulantes até o momento, fundamentam-se em princípios político-ideológicos diversos, porém, mantêm naturezas semelhantes, em termos de atividades educativas (BRASIL, 2009b, p.16).

Moll (2012), posiciona-se em defesa da proposta de Educação Integral entendida como educação escolar de dia inteiro, pois transcende a ampliação da jornada escolar além de promover a formação mais completa das dimensões humana e, ainda favorecer a redução das desigualdades sociais.

De certo modo, o Programa Mais Educação foi bem recebido pela sociedade brasileira, uma vez que, traz no discurso oficial a *melhoria da qualidade do ensino* no país, prioritariamente ao ensino ministrado em escolas de educação básica. O Estado define

²⁸ O primeiro caderno intitula-se Gestão Intersetorial no Território e ocupa-se dos marcos legais, organizacionais e operacionais do Programa Mais Educação, das temáticas de Educação Integral e Gestão Intersetorial, dos projetos e programas ministeriais que o compõem e de sugestões para procedimentos de gestão nos territórios. O segundo caderno intitula-se Educação Integral e apresenta o texto referência sobre Educação Integral para o debate nacional. O terceiro caderno intitula-se Rede de Saberes Mais Educação e sugere caminhos para a elaboração de propostas pedagógicas de Educação Integral por meio do diálogo entre saberes escolares e comunitários.

responsabilidade as unidades escolares em atenção a qualidade da educação e aos gestores delega a incumbência em organizar e realizar as ações e atividades já definidas nos moldes estruturais do programa, tanto no que se refere ao aspecto pedagógico, quanto ao financeiro no qual encontra-se definido os valores monetários para cada ação/atividade (SILVA; BUSNELLO; PEZENATTO, 2014).

Quanto as ações socioeducativas do Programa Mais Educação estas são apresentadas através dos macrocampos, portanto, cabe as escolas selecioná-las de acordo com sua realidade social e educacional. O Programa Mais Educação apenas quer garantir a execução das ações e o êxito dos resultados, corroborando para uma educação compensatória (SILVA; SILVA, 2014).

O Programa Mais Educação ao estabelecer uma relação de descentralização das políticas sociais institui *uma certa autonomia* as escolas. Todavia, no movimento contraditório que aparentemente valoriza o protagonismo local impregnado nos discursos que ecoam dos grupos hegemônicos (CAVALIERE, 2010).

Na gestão gerencial a autonomia está relacionada a responsabilidade do gestor em garantir a eficácia e eficiência das ações, tornando-se o responsável pelas ações e decisões, no qual o resultado é mensurado através dos indicadores de desempenho. Para Mendes (2013, p.6) “[...] Nesse modelo de gestão gerencialista a “autonomia é individual”, centralizada na gestão a autoridade capaz de exercê-la”.

O Programa Mais Educação apresenta uma lógica estruturante que estabelece a ampliação do tempo e espaço escolar para o Ensino Fundamental, através do “[...]compartilhamento da tarefa de educar entre os profissionais da educação e de outras áreas, as famílias e diferentes atores sociais, sob a coordenação da escola e dos professores” (BRASIL, 2012, p. 4). Considera-se os pressupostos metodológicos para a articulação dos projetos e ações educativas e político-social, a partir das orientações:

- I. contemplar a ampliação do tempo e do espaço educativo de suas redes e escolas, pautada pela noção de formação integral e emancipadora;
- II. promover a articulação, em âmbito local, entre as diversas políticas públicas que compõem o Programa e outras que atendam às mesmas finalidades;
- III. integrar as atividades ao projeto político-pedagógico das redes de ensino e escolas participantes;
- IV. promover, em parceria com os Ministérios e Secretarias Federais participantes, a capacitação de gestores locais;
- V. contribuir para a formação e o protagonismo de crianças, adolescentes e jovens;
- VI. fomentar a participação das famílias e comunidades nas atividades desenvolvidas, bem como da sociedade civil, de organizações não-governamentais e esfera privada;
- VII. fomentar a geração de conhecimentos e tecnologias sociais, inclusive por meio de parceria com universidades, centros de estudos e pesquisas, dentre outros;

- VIII. desenvolver metodologias de planejamento das ações, que permitam a focalização da ação do Poder Público em territórios mais vulneráveis; e
- IX. estimular a cooperação entre União, Estados, Distrito Federal e Municípios (BRASIL, 2012, p. 5).

Para a execução do Programa Mais Educação nos estados, Distrito Federal e municípios, a coordenação da Secretaria de Educação é responsável em articular com a sociedade civil e com órgãos públicos e privados as ações para a implementação do programa. O Programa Mais educação contribui com a melhoria dos resultados da aprendizagem “[...] por meio da ampliação do tempo de permanência de crianças, adolescentes e jovens matriculados em escola pública, mediante oferta de educação básica em tempo integral” (BRASIL, 2010a, p.1).

O Programa Mais Educação atende as escolas do território nacional, a partir dos seguintes critérios: escolas estaduais e municipais que apresentam baixo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), sendo este o principal parâmetro de avaliação do PDE para a definir o financiamento das ações do programa, e aquelas escolas que foram contempladas com o PDE/Escola em 2009, e aquelas que estão localizadas em território de vulnerabilidade social e situadas em cidades com população acima 18.844 habitantes (BRASIL, 2013).

O contexto da reforma do Estado, nos anos 90, corrobora para delinear as políticas educacionais no Brasil em que a concepção de qualidade do ensino está vinculada significativamente a mensuração das notas obtidas pelo desempenho dos alunos. Em consequência desse processo, o IDEB constitui-se como o principal indicador objetivo para monitorar a “qualidade da educação básica do país”. Para Chirinéa e Brandão (2015, p. 463), “um parâmetro balizador de metas a serem atingidas, com o propósito de monitorar e avaliar o sistema educacional do país, assim como assegurar a melhoria na qualidade da educação”.

Para Chirinéa e Brandão (2015), a qualidade defendida e desejada a ser alcançada pelo Programa Mais Educação não é aquela que emerge como direito do cidadão, mas como uma necessidade de preparação para o mercado de trabalho em atendimento as orientações das agências multilaterais. Chirinéa e Brandão (2015), analisam que:

A qualidade, portanto, emerge da necessidade de se prepararem os indivíduos para processos mentais cada vez mais requintados e abstratos, qualificando-os para o pleno exercício de uma profissão no mercado de trabalho. A qualidade, nesse sentido, não é uma qualidade que emerge do núcleo formador da escola e dos sistemas de ensino como direito do cidadão, mas uma qualidade concebida por agências multilaterais, com o propósito de diminuir a taxa de pobreza dos países em desenvolvimento e de adequar a educação a uma reestruturação produtiva do capitalismo, no qual a educação ganha papel central, ao ser considerada uma condição geral de produção (CHIRINÉA; BRANDÃO, 2015, p.465).

O discurso do PDE anuncia uma política à educação brasileira, a “ [...] melhoria da qualidade da educação e redução das desigualdades relativas as oportunidades educacionais – em outras palavras o direito de aprender” (BRASIL, 2007d, p.41). No Manual Operacional de Educação Integral criado pela Portaria Interministerial nº 17/2007 propunha-se uma formação completa considerando a concepção da Educação Integral, mas na perspectiva da Escola em Tempo Integral articulada ao projeto pedagógico da escola, sendo:

Uma iniciativa do Governo Federal que tem como prioridade contribuir para a formação integral de crianças, adolescentes e jovens, articulando diferentes ações, projetos e programas nos Estados, Distrito Federal e Municípios, em consonância com o projeto pedagógico da escola, ampliando tempo, espaços e oportunidades, através da articulação das políticas setoriais envolvidas e possibilitando a todos o “DIREITO DE APRENDER” (BRASIL, 2009d).

Nos anos posteriores, os Manuais Operacionais do Programa Mais Educação apresentam algumas alterações na definição conceitual do Programa Mais Educação, afinando a ampliação do tempo de permanência dos alunos em atividades escolares em consonância com o currículo escolar “uma estratégia do Governo Federal para induzir a ampliação da jornada escolar e a organização curricular na perspectiva da Educação Integral” (BRASIL, 2012).

Segundo Felício (2012), o currículo deve ser assumido na escola como um processo de construção e articulação de conhecimento das diferentes áreas de atuação, com o objetivo de responder as necessidades e exigências dos sujeitos envolvidos no processo educativo. Neste sentido, o Programa Mais Educação em atendimento a proposta da Escola em Tempo Integral deve:

Incorporar em sua configuração, as perspectivas da Educação Integral, mediante a ampliação de permanência do aluno na escola, requer um currículo entendido como processo a ser construído no cotidiano das instituições educacionais, que permita a flexibilidade das ações e atividades sem perder o sentido da unidade na construção do conhecimento, que produza uma nova dinâmica na organização do tempo do aluno na escola, que amplie as oportunidades e situações que promovam aprendizagens significativas e emancipatórias (FELÍCIO, 2012, p.7 e 8).

Quanto a adesão ao Programa Mais Educação as escolas seguem as orientações prescritas no Manual Operacional (BRASIL, 2010), sendo:

As escolas, por intermédio de suas Unidades Executoras –UEX²⁹, pré-selecionadas pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade do MEC- SECAD/MEC e validadas pelas respectivas Secretarias Estaduais de Educação ou Prefeituras, conforme os critérios definidos pelo Manual Operacional para confirmar a adesão ao programa deveriam preencher o “Plano de Atendimento da Escola”, disponível no sítio simec.mec.gov.br. Após atualização dos dados cadastrais das UEx a que estão vinculadas, informando corretamente as atividades e o número de alunos que participará de cada atividade.

Critérios de adesão ao Programa Mais Educação:

Após o recebimento do ofício enviado pela SECAD/MEC, a Entidade Executora-EEEx precisava confirmar a adesão ao Programa Mais Educação e nomear dois técnicos, sendo um o coordenador responsável pelas atividades realizadas nas escolas participantes do Programa, da secretaria estadual, distrital ou municipal de educação. Os municípios, estados e Distrito Federal, estavam aptos a participar mediante, adesão ao Compromisso Plano de Metas Todos pela Educação assinado pelo Distrito Federal, estado ou município.

Na hipótese de não adesão ao Programa, a escola precisava formalizar, por e-mail, os motivos impeditivos da implantação da jornada ampliada na perspectiva da Educação Integral (educacaointegral@mec.gov.br), visando à identificação das principais dificuldades locais. Sendo que o preenchimento do Plano de Atendimento no Sistema Integrado de Planejamento, Orçamento e Finanças do Ministério da Educação no Brasil (SIMEC) era obrigatório para a adesão, observando os prazos estabelecidos pelo Programa.

Critérios dos alunos:

Para propiciar a implementação do Programa Mais Educação os alunos atendem critérios: estudantes que apresentam defasagem idade/ano; estudantes das séries finais da 1ª fase do ensino fundamental (4º e/ou 5º anos), onde existe maior saída espontânea de estudantes na transição para a 2ª fase; estudantes das séries finais da 2ª fase do ensino fundamental (8º e/ou 9º anos), onde existe um alto índice de abandono após a conclusão; estudantes de anos/séries onde são detectados índices de evasão e/ou repetência; estudantes beneficiários do Programa Bolsa Família.

Em relação à lógica de organização do Programa Mais Educação, este configura-se na estratégia do contraturno ao das aulas regulares, em uma jornada de pelo menos 7 horas diárias,

²⁹ “Entidade privada, sem fins lucrativos, representativa da comunidade escolar” (CD/FNDE, RESOLUÇÃO 12, de 10 de maio de 1995). “A Unidade Executora tem como função administrar recursos transferidos por órgãos federais, estaduais, municipais, advindos da comunidade, de entidades privadas e provenientes da promoção de campanhas escolares, bem como fomentar atividades pedagógicas da escola” (BRASIL, 1997, p.11).

para o desenvolvimento de atividades propostas pelo macrocampos desempenhadas pelos agentes sociais (denominados de monitores), sendo estes: estudantes universitários e indivíduos com formação específica para as atividades propostas pela escola, sob a orientação do professor comunitário que auxilia o preenchimento dos relatórios e o desenvolvimento das aulas.

Ao Conselho escolar cabe a responsabilidade de viabilizar as aquisições de materiais, efetuar pagamentos, além de a realizar a prestação de contas ao MEC. Através do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE- PDDE Integral) os recursos financeiros destinados as Unidades Executoras, subsídio do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE).

O Programa Mais Educação se tornou na contemporaneidade uma referência a proposta de ampliação da jornada escolar no Ensino Fundamental, na perspectiva da Escola em Tempo Integral sob a concepção da Educação Integral, quanto a organização de tempos e espaços; sejam eles na escola ou em outros ambientes do bairro ou da cidade. Para Gomes (2016):

A operacionalização do Mais Educação não pressupõe alterações substantivas nos espaços físicos da escola e da cidade, na contratação de profissionais da educação, na reorganização do trabalho pedagógico e na proposta pedagógica dos sistemas ou das escolas na perspectiva da educação integral (GOMES, 2016, p.68).

Cavaliere (2010), argumenta que se pretende é estimular as parcerias entre os setores público e privado, visando à ampliação e o aprimoramento dos espaços e ações socioeducativas. Nesse contexto, há o propósito de fomentar a participação da sociedade civil e de organizações não-governamentais. A Educação Integral numa dinâmica da Escola em Tempo Integral na contemporaneidade pretende atender as orientações internacionais no discurso da promoção da qualidade educacional e oferecimento de oportunidades de inserção cultural, tecnológica, ambiental e cognitiva para crianças e adolescentes situadas à margem das desigualdades sociais do país. Para Cabral Neto (2011), “a qualidade é vista numa ótica econômica, pragmática, gerencial e técnica em que a eficiência e a eficácia convertem-se em valores prioritários” (CABRAL NETO, 2011, p. 273).

A educação na visão dos homens de negócios configura-se como uma estratégia indispensável para superar as desigualdades do país, através de políticas compensatórias como as que ampliam o tempo de permanência dos alunos na escola com o ideário de suprir as carências sociais, afastando-os da marginalidade, além de capacitá-los para a empregabilidade (ARROYO, 2010).

Brandão (2009), reitera que o projeto de educação para o Brasil com a reforma dos anos 90, pauta-se em projetos focalizados de uma política educacional que atenda aos interesses

oriundos da lógica capitalista, sob o discurso que a educação é responsabilidade de todos e que devem ser oferecidos meios para inserção daqueles que se encontram em situação de vulnerabilidade.

2.3 O PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO E SEUS MACROCAMPOS: Os desafios da Escola em Tempo Integral

O Programa Mais Educação tem como uma de suas principais propostas a experiência educacional do aluno dentro e fora da escola, numa construção dialética. Reconhece a efetividade das disciplinas e dos métodos de ensino que ocorrem na rotina, mas as atividades que serão realizadas sob a concepção da Educação Integral, na experiência da Escola em Tempo Integral, via Programa Mais Educação devem ser alicerçadas por oficinas que podem ocorrer dentro do espaço escolar ou em outros ambientes e que terão por principal intuito demonstrar a aplicabilidade do conhecimento na vida do educando. Os conhecimentos realizados na sala numa extensão maior de tempo normal da escola não são concebidos como reforços, e sim uma forma específica de se construir conhecimento e promover meios de interação entre a escola e a vida.

Nessa perspectiva, o Programa destaca uma educação que vai além dos muros da escola, como um processo complexo que acontece em todos os espaços. Para Freire (2005):

Superando o intelectualismo alienante, superando o autoritarismo do educador “bancário” supera também a falsa consciência do mundo. O mundo, agora, já não é algo sobre que se fala com falsas palavras, mas o mediatizador dos sujeitos da educação, a incidência da ação transformadora dos homens, de que resulte a humanização (FREIRE, 2005, p. 86-87).

A Educação Integral na perspectiva de uma Escola em Tempo Integral, no viés do Programa Mais educação, supõe uma intencionalidade pedagógica, na qual haja a integração de diferentes atividades, realizadas por diferentes agentes educativos, em diferentes tempos e espaços, reconhecendo e valorizando a diversidade e a cultura local, e dessa forma o indivíduo desenvolva suas habilidades cognitivas e intelectuais, afetivas, físicas, morais e sociais. No documento do Programa Mais Educação a “Educação Integral se caracteriza pela ideia de uma formação mais completa possível para o ser humano” (BRASIL, 2009b, p.15):

Promover o encontro entre modos diferentes de existir configura-se no desafio de constituir visibilidades das diferenças como matéria necessária à constituição do ser, de construção de identidades (pessoais, culturais, políticas, religiosas e sociais) e de

reconhecimento e respeito do outro. Nesse sentido, o encontro de diferenças e de diferentes nos conduz a diálogos possíveis para experiências comunicativas, indispensáveis para uma educação que se quer integral e integradora (BRASIL, 2009b, p.46).

A oferta aos estudantes brasileiros de uma educação alicerçada no respeito e na acolhida da diversidade social e cultural que caracteriza o Brasil, os documentos do PME, Caderno Passo a Passo, orientam para:

Restituir a condição de ambiente de aprendizagem da comunidade e transcender à escola como único espaço de aprendizagem representa um movimento de construção de redes sociais e de cidades educadoras. A comunidade e a cidade apresentam diferentes possibilidades educacionais e de construção de conhecimento por meio da observação, da experimentação, da interação e, principalmente, da vivência (BRASIL, 2008, p.30).

Para que a cidade procure assumir seu papel de educadora é preciso considerar todos os aspectos de educação e, conseqüentemente, de aprendizagem. A cidade traz consigo muitas de possibilidades educativas que podem ser utilizadas para favorecer o crescimento de seus habitantes como sujeitos críticos, além de oferecer e o compartilhamento dos conhecimentos. Para Gadotti (2006), [...] “A cidade que educa não aponta para soluções imediatas, mas para uma compreensão mais analítica e reflexiva, seja em relação aos problemas do cotidiano ou aos desafios do mundo contemporâneo” (GADOTTI, 2006, p. 135).

O Programa Mais Educação reforça a ideia que o ensino dos conteúdos curriculares pode ser desenvolvido a partir de metodologias que levem o educando a construir seus próprios conhecimentos em situações reais de prática e educação. A proposta das atividades organizadas nos macrocampos do Programa Mais Educação inaugura uma atmosfera de possibilidades, ao inserir no cotidiano dos alunos inúmeras atividades diversificadas que favoreçam a formação educacional, social, cultural e política (CAVALIERE, 2009).

Recentemente, segundo Cavaliere (2009), a experiência das políticas públicas de ampliação do tempo escolar com atividades no interior e fora da escola, pauta-se nas experiências de diversas escolas do Brasil. Considera-se relevante, apresentá-las brevemente:

- Ano de 2003: em Santa Catarina, o Projeto Escola Pública Integrada, baseada na concepção de escola integrada à comunidade;
- Ano 2004: Estado de São Paulo, o Programa Escola de Tempo Integral, os alunos ficavam na escola 9 horas e meia diárias, faziam refeições e atividades através das oficinas de dança, teatro entre outras;

- Ano 2005: em Minas Gerais, o Programa Estadual Aluno em Tempo Integral, no turno regular desenvolve as atividades do currículo básico e no contraturno atividades corporais, lúdicas e de acompanhamento das disciplinas. Cabe dizer que as atividades são realizadas no interior da escola.

- Ano 2006: em Belo Horizonte: o Programa Escola Integrada, oferecimento de atividades de reforço aos alunos, além da utilização de outros espaços da cidade – parques, igrejas, clubes- para o desenvolvimento de variadas ações, com o auxílio de monitores e estudantes universitários.

Observa-se que as experiências brasileiras de alguma forma influenciaram a elaboração das ações e atividades do Programa Mais Educação. O Programa Mais Educação ação desafiadora para a inserção da proposta de Educação Integral em uma Escola em Tempo Integral. Visto que, há intenção de estimular a parceria entre setor público/ privado e a sociedade, em vistas a ampliação e o aprimoramento de espaços e ações sócio – educativas. Assim, evidência uma co- participação da sociedade civil e organizações não- governamentais inferindo que a promoção e qualidade da educação é responsabilidade de todos e que a aprendizagem acontece em todos os espaços sociais. Para Cavaliere (2010):

O programa “Mais Educação” tem como um dos seus principais objetivos 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 equipamentos sociais e comunitários entre si e à vida escolar (CAVALIERE, 2010, p. 7).

A jornada ampliada é uma aplicação das normatizações brasileiras- leis e decretos- quando a inserção do tempo integral nas escolas do Brasil, sob a justificativa que o baixo rendimento do alunado corresponde ao tempo de atendimento da criança na escola, ou quando esta não tem oportunidade de desenvolver outras aprendizagens para além do ambiente escolar. Moll (2010), ao assinalar que Escola de Tempo Integral:

Em sentido restrito, refere-se à organização escolar na qual o tempo de permanência dos estudantes se amplia para além do turno escolar, também denominada, em alguns países, como jornada escolar completa. Em sentido amplo, abrange o debate da educação integral- consideradas as necessidades formativas nos campos cognitivo, estético, ético, lúdico, físico-motor, [...] - no qual a categoria “tempo escolar” reveste-se de relevante significado tanto em relação a sua ampliação, quanto em relação à necessidade de sua reinvenção no cotidiano escolar (MOLL, 2010 *apud* LECLERC; MOLL, 2012, p. 39).

O programa Mais Educação na perspectiva da Escola em Tempo Integral expresso no Decreto nº 7.083/2007, que regulamenta a ampliação da jornada escolar com duração superior ou igual a sete horas diárias, além de tempo em que o aluno permanece na escola em suas atividades 'regulares', como também em atividades extraescolares em outros espaços educativos. Essa afirmação carrega consigo tanto a dimensão do tempo de escola quanto a espaços relativos a atividades fora do ambiente escolar, através do oferecimento de atividades no contraturno, que no projeto do Programa Mais Educação as atividades socioeducativas estão inseridas em macrocampos (Acompanhamento Pedagógico, Meio Ambiente, Esporte e Lazer, Direitos Humanos em Educação, Cultura e Artes, Cultura Digital, Promoção da Saúde, Comunicação e Uso de Mídias, Investigação no Campo Das Ciências da Natureza e Educação Econômica) com o objetivo de favorecer a formação integral para os educandos brasileiros, principalmente os em situação de vulnerabilidade. Para Mól (2016):

O PME enfatiza a necessidade da extensão do tempo escolar vir acompanhada por sua qualidade, por meio do oferecimento de atividades educativas diferenciadas, inseridas em macrocampos, contribuindo para a formação integral do aluno, para a superação da fragmentação e do estreitamento curricular e da lógica educativa demarcada por espaços físicos e tempos delimitados rigidamente, possibilitando a integração dos diversos campos do conhecimento e as diversas formadoras da criança, do adolescente, do jovem e do adulto na contemporaneidade expandindo o horizonte formativo desses estudantes e estimulando seu desenvolvimento cognitivo, estético, ético e histórico (Mól, 2016, p. 1546).

Nesse contexto, considera-se que a promoção de ações socioeducativas no contraturno escolar através das atividades dispostas nos macrocampos demonstra a intenção de minimizar as possíveis situações de marginalidade e vulnerabilidade social enfrentadas por uma parcela menos favorecida da sociedade brasileira, que está distante e até alheia das diversas formas de conhecimento. Entretanto, é preciso ter um olhar crítico para as reais intenções subscritas no ideário do Programa Mais Educação.

Para Leclerc e Moll (2012), a constituição dos macrocampos favorece a proposição de uma Educação Integral, mas em outra dimensão a Escola em Tempo Integral que possibilita uma ampliação do currículo escolar, todavia, distanciada de conteúdos clássicos com a finalidade de oferecer por meio das atividades dos macrocampos o conhecimento negado de uma parcela significativa do alunado do país, fato que merece uma análise mais criteriosa e crítica.

A proposição de macrocampos com respectivos repertórios de atividades para escolha das escolas em consonância com seus projetos educativos. Tem sido um debate no

qual se evidencia a crítica à representação das atividades de contraturno apartada dos conteúdos clássicos do currículo, à maneira de um conjunto de atividades complementares que poderiam dialogar ou não com o projeto político- pedagógico da escola. (LECLERC e MOLL , 2012, p. 41).

O Programa Mais Educação está presente em todos os estados do Brasil e se traduziu na principal política de ampliação da jornada escolar no Ensino Fundamental nas escolas brasileiras. Os recursos do PDDE/FNDE – PDDE Educação Integral / Mais Educação que financiam o Programa destinam-se à aquisição de materiais didáticos e ao ressarcimento para o transporte e alimentação de voluntários (monitores) responsáveis em promover as oficinas as crianças e adolescentes na proposta de Escola em Tempo Integral. As escolas que aderem ao Programa podem escolher/ selecionar as atividades que pretender desenvolver com seus alunos, conforme os macrocampos e atividades socioeducativas previstas no Manual Operacional do Programa Mais Educação (BRASIL, 2012).

Quadro 2- Atividades dos Macrocampos do Programa Mais Educação

MACROCAMPO	ATIVIDADES
ACOMPANHAMENTO PEDAGÓGICO – Atividades pedagógicas e lúdicas nas áreas do conhecimento (macrocampo obrigatório).	<ul style="list-style-type: none"> - Matemática; - Letramento; - Línguas Estrangeiras; - Ciências; - História e Geografia.
MEIO AMBIENTE – Atividades voltadas à educação ambiental e ao diálogo escola-comunidade.	<ul style="list-style-type: none"> - Com-Vidas – Agenda 21 na Escola – Educação para Sustentabilidade; - Horta escolar e/ou comunitária.
ESPORTE E LAZER – Atividades baseadas em práticas corporais e lúdicas.	<ul style="list-style-type: none"> - Atletismo; - Ginástica Rítmica; - Corrida de orientação; - Ciclismo; - Tênis de campo; - Recreação/ Lazer; - Voleibol; - Basquete; - Basquete de rua; - Futebol; - Futsal; - Handebol; - Tênis de Mesa; - Judô; - Karatê; - Taekwondo; - Ioga; - Natação; - Xadrez tradicional; - Programa segundo tempo (ME)

MACROCAMPO	ATIVIDADES
DIREITOS HUMANOS EM EDUCAÇÃO – Atividades pautadas aos direitos humanos e em valores voltados ao respeito, à promoção e à valorização da diversidade.	- Direitos humanos e ambiente escolar.
CULTURA E ARTE – Atividades desenvolvidas a partir do estudo de obras literárias com incentivo à cultura.	<ul style="list-style-type: none"> - Leitura; - Banda fanfarra; - Canto oral; - Hip hop; - Danças; - Teatro; - Pintura; - Grafite; - Desenho; - Escultura; - Percussão; - Capoeira; - Flauta doce; - Cineclube; - Prática circense; - Mosaico.
CULTURA DIGITAL – Oficinas que trabalhem noções de informática, familiarizando o alunado com equipamentos e a linguagem técnica desta área.	<ul style="list-style-type: none"> - Software educacional; - Informática e tecnologia da informação (PROINFO); - Ambiente de redes sociais.
PROMOÇÃO DA SAÚDE – Atividades de promoção da saúde física, mental e ambiental	- Atividades de: Alimentação saudável/ alimentação escolar saudável, saúde bucal, práticas corporais e educação do movimento; 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 a partir do estudo dos principais problemas de saúde da região (dengue, febre amarela, malária, hanseníase, doença falciforme e outras. Propõe-se neste macrocampo aproximação/ intersecção com as ações/reflexões do SPE/MEC.
COMUNICAÇÃO E USO DAS MÍDIAS – Trabalha a função social da escola, através da criação de plataformas educativas.	<ul style="list-style-type: none"> - Jornal escolar; - Rádio escolar; - Histórias em quadrinhos; - Fotografia; - Vídeo.
INVESTIGAÇÃO NO CAMPO DAS CIÊNCIAS DA NATUREZA – Atividades que impulsionem tornar a ciência e a tecnologia conhecidas na escola e na comunidade.	- Laboratório, feiras de ciências e projetos científicos.

MACROCAMPO	ATIVIDADES
EDUCAÇÃO ECONÔMICA – Estas atividades são destinadas apenas a alunos que estão na última etapa do Ensino Fundamental e para os alunos do Ensino Médio	- Educação econômica e empreendedorismo; - Controle social e cidadania.

Fonte: BRASIL (2012).

Esses macrocampos têm como objetivo proporcionar conhecimentos aos alunos de maneira atrativa. Cada oficina tem a perspectiva de propiciar para comunidade escolar oportunidades de formação humana, cultura e lazer, bem como inibir a evasão escolar, sendo oferecidas no contraturno, conforme o documento - Mais Educação Passo a Passo:

Educação Integral traduz a compreensão do direito de aprender como inerente ao direito à vida, à saúde, à liberdade, ao respeito, à dignidade e à convivência familiar e comunitária e como condição para o próprio desenvolvimento de uma sociedade republicana e democrática. Por meio da Educação Integral, se reconhece as múltiplas dimensões do ser humano e a peculiaridade do desenvolvimento de crianças, adolescentes e jovens (BRASIL, 2009e, p. 6-7).

Evidencia-se que, por meio da Portaria Interministerial 17 de 2007, o MEC objetivou induzir ações para a oferta da Educação Integral de crianças, adolescentes e jovens, a partir do apoio a atividades socioeducativas no contraturno escolar. As ações congregam os campos da educação, artes, cultura, esporte e lazer, incluindo os temas: direitos humanos, consciência ambiental, novas tecnologias, comunicação social, saúde e consciência corporal, segurança alimentar. Todas essas ações culminam para a melhoria do desempenho educacional, o cultivo das relações entre professores, alunos e suas comunidades, a garantia da proteção social da assistência social e a formação para a cidadania (BRASIL, PI 17, 2007, artigo 1).

As atividades descritas nos macrocampos, favorecem uma relação mais aproximada da escola com outros espaços sociais, sob a proposta de articulação do ensino- aprendizagem com as ações fomentadas nos macrocampos. O Programa menciona que a configuração do turno / contraturno, não deve estar dissociada da ação pedagógica da escola. Sendo que o currículo escolar deve oferecer meios para viabilizar e a proposta de Educação Integral na perspectiva da Escola em Tempo Integral, haja vista, que a implementação do Programa Mais Educação é uma ação para viabilizar o acesso ao conhecimento e a melhoria da qualidade do ensino nas escolas do Brasil. Para Santos e Rocha (2015):

Em linhas gerais, o Programa Mais Educação consiste em uma política pública intersetorial de educação prioritária que pretende fazer superar as desigualdades

educacionais e, democratizar e qualificar a educação por meio de ampla reforma da instituição escolar. A referida reforma consubstancia-se por meio da adoção de uma concepção de educação integral em tempo e espaço integral que possui implicações materiais e espirituais, abrangendo desde os significados do ato de educar, passando pelos modos de funcionar e, inclusive, atingindo o currículo escolar. (SANTOS; ROCHA, 2015.p.7).

2.4 O FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO – FNDE COMO PRESSUPOSTO DA DESCENTRALIZAÇÃO DO PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO

O movimento das reformas dos anos de 1990 se apresentou como um momento singular, com profundas mudanças na configuração das políticas educacionais no Brasil. As dificuldades encontradas pelo Estado, com mais despesas do que receitas, impunham limites orçamentários, sendo a descentralização financeira o “mote” reformista, refletindo-se na gestão da escola pública. Essa lógica, no entanto, ao invés de acréscimo de recursos para manter a educação promoveu a descentralização das competências da União para estados e municípios que trouxe efeitos prejudiciais ao setor educacional (RODRIGUEZ, 2001).

Para Rezende (2005), a descentralização financeira instituída nos anos de 1990 com a reforma do Estado no âmbito educacional explicitou a racionalização dos sistemas de ensino, como uma estratégia de *indução* da autonomia para as escolas, inferindo a estas um maior poder de decisão quanto às ações educacionais e a utilização dos recursos financeiros a estas destinados. Sendo que:

As políticas de descentralização que visam à racionalização dos sistemas educacionais, mediante o repasse de recursos financeiros e a administração participativa como subsídios das ações pedagógico-educacionais, apresentam como veio norteador a autonomia da escola e, em consequência, a constituição de novas funções na escola que supostamente teria ampliado o seu poder de decisão. Os governos têm enfatizado este discurso, que não é ingênuo. (REZENDE, 2005, p.4).

A reforma do Estado em 1995, em uma perspectiva de descentralização conferiu o poder central, a União, a transferência de atribuições administrativas a estados e municípios, mas sem abrir mão do poder normativo e financeiro. Nessa perspectiva, destaca-se o Programa Dinheiro Direto na Escola –PDDE -, programa do governo federal que repassa recurso diretamente a estados e municípios, sendo o suporte financeiro para o financiamento do Programa Mais Educação o PDDE - Integral-, originário do contexto de descentralização administrativa, com a centralidade do poder da União em definir suas ações e o volume recursos. Almeida (2005), considera que:

Descentralização é um termo ambíguo, que vem sendo usado indistintamente para descrever vários graus e formas de mudança no papel do governo nacional por meio de: a) transferência de capacidades fiscais e de decisão sobre políticas para autoridades subnacionais; b) transferência para outras esferas de governo de responsabilidades pela implementação e gestão de políticas e programas definidos no nível federal e c) deslocamento de atribuições do governo nacional para os setores privado e não-governamental (ALMEIDA, 2005, p.30).

Em meio a diferentes significados que o termo assume Almeida (2005, p.30), a descentralização acontece quando há “transferência de autoridade e responsabilidade, no que diz respeito a funções públicas, do governo central para governos locais”, e acrescenta que as decisões se afastam do centro, favorecendo a autonomia, e assim o aprofundando a participação. Ao contrário, da descentralização que ocasionou o processo de municipalização no Brasil, evidenciando o aspecto patrimonialista expressa na vontade política do centro.

A política do Programa Mais Educação pauta-se em respostas aos desafios históricos, dentre eles, de universalizar a oferta do Ensino Fundamental e o direito a educação de qualidade, sendo a descentralização a estratégia pela qual há possibilidade de alcançar essas finalidades. Todavia, não se pode afirmar que o processo descentralizador dentro do modelo de gestão proclamado nas orientações o qual poderia fazer transferência de matrículas, de um ente para outro, como foi o “efeito cascata” do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério - FUNDEF não produziu as mudanças necessárias. A transferência das matrículas de escolas estaduais para as municipais, que deveria ser acompanhada pela regulamentação da autonomia escolar, conforme o art. 15 da LDBEN 9.394 de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996a), abrangendo a autonomia financeira, administrativa e pedagógica não ocorreu de forma plena. Do mesmo modo, o contexto em que todas as escolas passaram a receber recursos financeiros do PDDE não elevou a qualidade do ensino, tampouco serviu de base para universalizar a oferta e permanência de alunos na educação básica. Para Adrião e Peroni (2007):

O PDDE objetivou enfrentar uma rigidez, supostamente inerente à administração pública, para o que privilegiou a “ponta do sistema”. Isto significou o estabelecimento de relações diretas entre as escolas beneficiadas e o FNDE, sem a intervenção de instâncias governamentais locais na definição e execução dos gastos. No entanto, em pelo menos um caso, a decisão sobre os recursos ficou submetida ao secretário de educação, situação que denuncia a fragilidade da anunciada descentralização financeira em decorrência de sua não articulação a medidas de estímulo à participação e democratização de toda a esfera pública (ADRIÃO E PERONI, 2007, p. 264).

Cruz (2009 a), em relação ao funcionamento do PDDE, as “Entidades Executoras” (UEX), de responsabilidade das Secretarias de Educação dos estados e das prefeituras, foi gestada pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). A autora salienta que, primeiramente, as UEX foram facultadas aos entes federativos como forma de descentralização financeira. Posteriormente, a constituição da UEX tornou-se condição principal para que as escolas das redes estaduais e municipais recebessem os recursos financeiros destinados pelo PDDE. A criação do PDDE foi “vista como uma inovação quanto à forma de descentralização dos recursos e a inserção de uma figura até então não existente na política de financiamento da educação do governo federal, a Unidade Executora (UEXs)” (Cruz, 2009, p. 224). Pois esta ação proposta pelo FNDE foi a precursora no uso das UEX como mecanismo para a descentralização dos recursos financeiros.

De acordo com a Resolução nº 12, de 10 de maio de 1995, do FNDE (BRASIL/FNDE, 1995), o PDDE foi instituído com o objetivo de agilizar a assistência financeira do FNDE às escolas estaduais e municipais. Por meio do PDDE – Integral que os recursos financeiros do Programa chegam até as escolas. Com o PDDE há possibilidade de diretores, professores e comunidade em geral conhecerem sua realidade e assim, possibilitar o uso mais adequado do recurso. Sendo que a justificativa do PDDE se pautava no uso racional dos recursos e a garantia de maior autonomia das unidades escolares.

Adrião e Peroni (2007, p.257), ao considerar a descentralização financeira, historicamente, reivindicada pelas escolas, atribuem a ela a origem do PDDE:

O Programa exige, como condição para o recebimento dos recursos diretamente pelas escolas, a existência de Unidades Executoras (UEX) [...] Declaradamente, o Programa opta pela criação de UEX de natureza privada como mecanismo para assegurar maior flexibilidade na gestão dos recursos repassados e ampliar a participação da comunidade escolar nessa mesma gestão (ADRIÃO e PERONI, 2007, p. 258).

Os recursos do PDDE são distribuídos pelo FNDE para as regiões brasileiras, considerando as desigualdades regionais do país, sendo que as regiões Norte, Nordeste e Centro Oeste recebem o volume de recursos um pouco maior que as demais regiões do Brasil.

Depreende-se que, há insuficiência de recursos financeiros para a garantia de uma educação de boa qualidade nas escolas brasileiras aspecto em que se identifica que o “Custo Aluno Qualidade Inicial (CAQi) é um parâmetro fundamental para a ampliação dos recursos da educação e combate às desigualdades educacionais inter/intra regionais”[...] (GEMAQUE; GUTIERRES, 2014 p.167).

Desse modo, torna-se mais clara a compreensão a respeito do mecanismo de financiamento do Programa Mais Educação e o vínculo estabelecido de forma direta entre a União e as unidades escolares de estados e municípios. O que se tem observado, entretanto, é que o modelo de Educação em Tempo Integral implementado no Brasil, a partir de década de 2000, articularam-se, de um lado às práticas e a organização do tempo e do espaço, de outro às diretrizes que orientam o Programa Mais Educação. Por conseguinte, a principal fonte de financiamento público para a efetivação das atividades e ações do Programa nos municípios provém dos recursos do PDDE- Integral – Mais Educação (GOMES, 2016).

A seguir, apresentam-se as tabelas com valores estimados em 2012, para repasse aos estados, municípios e Distrito Federal destinados à implementação do Programa Mais Educação.

Tabela 2: Critério técnico de transferência de recursos do PME por número de alunos-2012

NÚMERO DE ESTUDANTES	VALOR MENSAL DO REPASSE EM CUSTEIO (R\$)	VALOR MENSAL DO REPASSE EM CAPITAL (R\$)	TOTAL REFERENTE A 10 MESES (R\$)
Até 500	400,00	100,00	5.000,00
501 a 1.000	800,00	200,00	10.000,00
Mais de 1.000	1.200,00	300,00	15.000,00

Fonte: BRASIL (2012).

Embora o ano letivo constituindo-se de 200 dias letivos, para fins de repasse do Programa Mais Educação são considerados 10 meses (de fevereiro a junho / de agosto a dezembro), conforme a tabela 2, fato que apresenta uma variação de valores em relação ao número de alunos nas escolas.

2.5. O FINANCIAMENTO DESCENTRALIZADO POR MEIO DO PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO: Origem e princípios

Ao tratar da política de financiamento da educação brasileira abre-se uma oportunidade para de discutir sobre a relação de descentralização no Estado brasileiro. Para Rezende (2005), “As propostas de descentralização têm como ponto comum a racionalização dos sistemas de ensino, a eficiência e a desburocratização presente nos sistemas antes centralizados” (REZENDE, 2005, p. 6).

As políticas de descentralização dos anos 90 marcaram profundamente a configuração das políticas sociais, inclusive no Brasil. Segundo o discurso proferido, as reformas educacionais nas diversas estâncias governamentais, buscam com a descentralização meios mais democráticos de gestão. Diante desse contexto, a globalização das economias mundiais e a competitividade pela busca da eficácia e eficiência e, conseqüentemente, da qualidade da educação, foram exigências que impulsionaram o Estado brasileiro a redefinir seu papel.

Nesse sentido, questões sobre a descentralização na educação pública tornou objeto de estudo. Em relação ao financiamento Rezende (2005), analisa o binômio desconcentração e descentralização e, entende que a descentralização acontece “quando se transfere poder de decisão e autoridade com o objetivo de fortalecer a escola, criando um processo de democratização da educação e objetivando o controle das atividades da educação pública pelos agentes que estão diretamente envolvidos” (REZENDE, 2005, p.2). E desconcentração corresponde “ao descongestionamento do órgão central, acontece por meio da distribuição de tarefas para os órgãos locais, mantendo ainda concentrado o poder de decisão” (REZENDE, 2005, p.2). A autora reafirma que a descentralização na educação deve romper com os modelos centralizados, pois a descentralização educacional está relacionada a participação mais efetiva das escolas quanto a melhor aplicabilidade dos recursos (REZENDE, 2005).

Entretanto, no que se refere a educação a descentralização definida pela reforma dos anos 90, a União passou a *acompanhar* diretamente as escolas desconsiderando a organização dos sistemas de ensino locais, houve a transferências de atribuições administrativas, financeiras e pedagógicas para as escolas. Essa desconcentração levou as escolas não somente por meio da contribuição financeira a autonomia, mas a uma sobrecarga de trabalho e responsabilidades. Desse modo, o que ocorre de fato, é que a União sob o argumento de delegar mais autonomia as escolas, delegou-lhe outras rotinas administrativas; os órgãos centrais contribuíram para a autonomia financeira as escolas, no entanto, estas permaneceram sob a tutela da União quanto ao valor dos recursos financeiros e as condições para seu recebimento (OLIVEIRA, 2007).

O financiamento da educação no Brasil envolve um debate acerca das desigualdades sociais e econômicas que comprometem a efetivação do direito à educação de qualidade para muitos brasileiros, uma vez que, as políticas de financiamento definem as condições para a elaboração, implementação e avaliação das políticas educacionais, pois as políticas adquirem materialidade através do financiamento. De acordo com Pinto e Adrião (2006), a história do financiamento no Brasil pode ser dividida em três períodos, sendo:

Na primeira, de 1549 a 1759, o Estado delegou aos jesuítas a exclusividade no exercício do magistério público no país. Na segunda, que vai dessa ordem religiosa até o fim da república velha, viveu-se um momento em que, ou se buscaram fontes autônomas de financiamento da educação (como subsídio literário), ou se previam nas dotações orçamentárias os recursos para o ensino. Na terceira, que se iniciou com a Constituição federal (CF) de 1934 e perdura até hoje, apesar das interrupções nos períodos ditatoriais, definiu-se, como principal mecanismo, a vinculação de um percentual mínimo de recursos tributários para o financiamento da educação (PINTO e ADRIÃO, 2006, p.24).

Nesse sentido, o financiamento no setor educacional nos anos de 1990 está em consonância com o processo de descentralização promovido pelo Estado nesse período que trata em duas frentes o financiamento da educação. Em primeiro lugar, aumentar e garantir os recursos para a concretização das políticas públicas educacionais e, em segundo lugar, descentralizar do sistema nacional para estados e municípios a disponibilidade de recursos financeiros para o provimento de suas políticas educacionais sendo estes responsáveis pela efetivação das políticas públicas sociais (RODRIGUEZ, 2001).

A Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), aporte legal que atualmente regula o financiamento da educação, no art. 212, menciona que as principais fontes de financiamento da educação e manutenção e no desenvolvimento do ensino público provém dos tributos; sendo os impostos (maior tributo em volume de arrecadação de recursos para a educação) e a contribuição do salário Educação.

Art. 212. A União aplicará, anualmente, nunca menos de dezoito, e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios vinte e cinco por cento, no mínimo, da receita resultante de impostos, compreendida a proveniente de transferências, na manutenção e desenvolvimento do ensino (BRASIL, 1988).

No texto da CF/88, (art. 221), menciona as competências da União, estados e municípios.

Art. 211. A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão em regime de colaboração seus sistemas de ensino.

§ 1º A União organizará o sistema federal de ensino e o dos Territórios, financiará as instituições de ensino públicas federais e exercerá, em matéria educacional, função redistributiva e supletiva, de forma a garantir equalização de oportunidades educacionais e padrão mínimo de qualidade do ensino mediante assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios.

§ 2º Os Municípios atuarão prioritariamente no ensino fundamental e na educação infantil.

§ 3º Os Estados e o Distrito Federal atuarão prioritariamente no ensino fundamental e médio.

§ 4º Na organização de seus sistemas de ensino, a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios definirão formas de colaboração, de modo a assegurar a universalização do ensino obrigatório.

§ 5º A educação básica pública atenderá prioritariamente ao ensino regular.

O salário- educação, em vigência desde 1964 é uma contribuição cobrada das empresas que recolhem 2,5% calculada sobre o valor da folha de pagamento dos funcionários, pago mensalmente ao Instituto Nacional de Seguro Social (INSS). Originalmente, o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE³⁰), recolhe os valores e divide em duas cotas. Uma para os cofres do Fundo e outra para os estados, sendo que os recursos das duas cotas eram destinados ao Ensino Fundamental para o provimento de seus programas. Atualmente, o FNDE passou a extrair 10% da arrecadação, fato que reforça sua capacidade para financiar os programas educacionais federais. O restante 90% é dividido em duas cotas para estados e municípios (2/3 dos recursos) (BASSI, 2011a).

O FNDE ao gerenciar recursos para a educação distribui para a execução de vários programas e projetos, em especial aqueles destinados ao Ensino Fundamental e à Educação Infantil, pois “os recursos são dirigidos para ações como capacitação e formação continuada para professores, aquisição de equipamentos e adaptação de escolas, além da produção e impressão de material didático- pedagógico” (SHIMOKOMAKI, 2011, p.116).

Com os recursos arrecadados com o salário-educação e outras formas de receitas- impostos - o FNDE atende e desenvolve programas educacionais utilizando a cota federal. Para Bassi (2011b):

O FNDE atende de forma equitativa, com base na matrícula, a vários programas de alcance nacional, como o Programa Nacional de Transporte Escolar – PNATE –, o Programa Nacional de Alimentação Escolar – PNAE –, o Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE –, entre outros, executados pelos municípios e estados (BASSI, 2011b, p.125).

Ao considerar a política de fundos, reporta-se ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias da CF/88, determinou que o poder público, em um período de 10 anos a partir de 1989, aplicar 50% dos recursos gerados pela vinculação em duas metas: Universalização do Ensino Fundamental e erradicação do analfabetismo. Com o passar do tempo as metas não foram atingidas, pois a União não aplicou sua parcela de recursos.

Nos anos 90, ainda se observa que milhares de crianças em idade escolar estão fora da escola, havia diferença no gasto com aluno e na remuneração de professores nos municípios brasileiros, salvo algumas exceções. O Ensino Fundamental era oferecido com extrema desigualdade na rede municipal de ensino. Desse modo, em 1996 é aprovada a Emenda

³⁰ É uma autarquia federal criada em 1968 e ligada ao Ministério da Educação (FNDE, 2009).

Constitucional nº 14 (EC 14) que cria o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF), Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996b). Essa nova legislação priorizava à universalização ao Ensino Fundamental, além de garantir os seguintes objetivos: ter equidade nos gastos por aluno com o Ensino Fundamental; elevar os salários do magistério do ensino público nos estados mais pobres do país e melhorar a qualidade do ensino (BASSI, 2009).

O FUNDEF sendo um fundo de natureza contábil e criado para reter uma parte significativa da receita dos 60% da vinculação e distribuí-las na proporcionalidade das matrículas do Ensino Fundamental, o que possibilitou um acréscimo nas matrículas dos municípios, pois a matrícula passou a determinar o valor por aluno/ano. No entanto, há um prejuízo nas outras etapas de ensino, uma vez que, estas não receberiam recursos do FUNDEF. Desse modo, observou-se que o problema do financiamento estava na forma de gerenciamento em relação ao número de matrículas e na fiscalização por parte dos estados e municípios, por isso, “caracterizou-se como um Fundo de gerenciamento e não de nova fonte de recursos para financiar “ novos” programas implementados no Ensino Fundamental, pois era constituído da subvinculação dos recursos vinculados à educação” (GEMAQUE; GUTIERRES, 2014, p.157).

O FUNDEF constituído de 15% das receitas advindas de impostos e transferências foi responsável pela redistribuição da receita arrecadada pelos estados e municípios dos impostos (Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Serviços – ICMS, Fundo de Participação dos Municípios – FPM, Fundo de Participação dos Estados – FPE, Imposto sobre Produtos Industrializados, proporcional as exportações – IPI exportação) com prioridade ao desenvolvimento do Ensino Fundamental (BRASIL, 2006b).

Para Davies (2006), o FUNDEF atuou como um mecanismo indutor da descentralização pretendia-se que os municípios efetuassem suas matrículas no Ensino Fundamental, a fim de continuarem com suas receitas, isto é, a consequência desse processo foi a municipalização, mas também surgiram problemas financeiros em outras etapas de ensino.

Com o fim da vigência do FUNDEF– Fundo que atendia o Ensino Fundamental- entre 1998 a 2006, novos mecanismos e dispositivos foram introduzidos no financiamento da educação. Assim, em 2007 no governo do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva há o lançamento do Fundo de Manutenção e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), por um período de 14 anos, aprovado pela Emenda Constitucional n ° 56/06 (BRASIL, 2006), regulamentado pela Lei nº11.494/07 (BRASIL, 2007e) em substituição ao FUNDEF, no entanto com poucas modificações em relação ao Fundo anterior. Segundo Bassi (2011):

O Fundeb, também consistindo em fundos contábeis instalados em todos os Estados, passou a capturar recursos ainda mais vultosos da vinculação dos Municípios e dos Estados. A redistribuição, da mesma forma, vem ocorrendo de acordo com o número de matrículas, sem subvinculações exclusivas a uma ou outra etapa de ensino, mas em diferentes valores por aluno para todas as etapas, modalidades e tipos de atendimento da Educação Básica. A contribuição financeira da União aos fundos estaduais ficou estabelecida na própria lei que regulamentou o Fundeb em valores bem mais substanciais, mas ainda aquém da sua capacidade tributária (BASSI, 2011a, p.5-6).

O FUNDEB está presente em todos as unidades da federação, sendo que os estados e municípios devem colaborar com 20% da receita para o fundo proveniente de suas impostos e transferências. Em relação a distribuição de recursos é feita de acordo com o número de matrículas da educação básica, a partir dos dados do Censo Escolar do ano anterior.

O FUNDEB corrobora não para uma indução e, sim para uma obrigação em que estados e municípios devem efetivar a cooperação na oferta do ensino público. Assim, Fernandes (2009), “O FUNDEB, ao abranger no regime de redistribuição de 20% dos impostos todas as etapas e modalidades da educação básica, obedecendo a estas prioridades e permitindo a cada ente federativo a aplicação livre da receita recebida, regula com força o princípio da cooperação” (FERNANDES, 2009, p. 28). Nessa discussão da política de fundos a União não pode utilizar recursos do salário-educação para complementação do FUNDEB, todavia, pode usá-lo para a manutenção e sustentação de programas do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação- FNDE.

O Fundo passou a reter o volume substancial das receitas gerada pela vinculação de recursos municipais e estaduais³¹, cabe a União a tarefa de redistribuir os recursos financeiros e definir as políticas educacionais, isto é, o FUNDEB pode ser definido como um sistema de redistribuição de impostos que garante investimento mínimo por aluno nos estados e municípios (GEMAQUE, 2011).

Com a institucionalização do FUNDEB amplia-se a cobertura do atendimento da educação, sendo os municípios responsáveis no atendimento da Educação Infantil (0 a 5 anos) e do Ensino Fundamental (6 a 14 anos), e aos estados o Ensino Fundamental, o Ensino Médio (15 a 17 anos), a Educação de Jovens e Adultos e a Educação Profissional. Assim, com a

³¹ O Fundo de Participação dos Estados (FPE); Fundo de Participação dos Municípios (FPM); Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Serviços (ICMS) [...] Imposto sobre Produtos Industrializados, proporcional exportações (IPI-EXP); Já faziam parte do Fundef, enquanto que Imposto sobre Transmissão Causa Mortis e Doações de quaisquer bens ou direitos (ITCMD); Imposto sobre a Propriedade de Veículos Automotores (IPVA); Imposto sobre a Propriedade Territorial Rural (ITR); receitas da dívida ativa e de juros e multas, incidentes sobre as fontes acima relacionadas, foram acrescidos com a implementação do FUNDEB.

cobertura e a inclusão no FUNDEB de toda Educação Básica, permeia impulsionar o aumento no número de matrículas, o que exigirá um bom preparo e aprimoramento do corpo técnico e administrativo, além da ampliação e melhorias nas estruturas físicas das escolas brasileiras para de fato ter condições favoráveis para a oferta de um ensino de qualidade para o alunado do país. Fernandes (2009), argumenta que estados e municípios terão de empenhar-se com afinco para garantir verbas para a educação, pois as condições estão atreladas ao número de matrículas:

Assim, abrir mais vagas não significa mais despesa, e, sim, mais receita. Com isso, estimula-se a inclusão crescente das demandas por educação infantil nos municípios, por ensino médio e profissional nos estados, e do EJA em ambos. Mas, o Fundeb cria um constrangimento positivo adicional: é o de que, se o estado ou município não expandir suas matrículas, perderá a cada ano mais recursos, em relação ao que necessariamente recolhe de receita (FERNANDES, 2009, p. 33).

A realização de discussões acerca da política de financiamento da educação é necessária, por considerá-la de suma importância para a efetivação de uma educação de qualidade e sua universalização, redução das desigualdades sociais e valorização dos profissionais da educação. Todavia, Cruz (2009b), indica alguns problemas referentes à política de financiamento da educação no país:

1) Os recursos são insuficientes; 2) a política macroeconômica tem influenciado diretamente a política educacional, de forma a minimizar os recursos destinados à educação; 3) persistem práticas como desvios de finalidades, sonegações e isenções, que fragilizam a oferta educacional pública; 4) a má administração dos recursos montantes destinados à educação ainda é uma realidade, problema acentuado pelo frágil controle social existente; 5) as políticas implementadas resultam em conflitos de responsabilidades, que favorecem a desresponsabilização por parte dos entes federados, especialmente da União, que não cumpre sua função supletiva e redistributiva em relação aos estados e municípios, como previsto constitucionalmente (CRUZ, 2009b, p. 12).

Diante aos problemas na política de financiamento da educação compreende-se que estes precisam ser solucionados, no entanto, diante os aspectos deflagrados da reforma dos anos 90 e o atual contexto da globalização das economias mundiais sob a lógica do Capital e, corroboram para a produtividade e competitividade para alcançar a eficiência e a qualidade do ensino, o Estado brasileiro em atendimento a estas orientações encontra *dificuldade* em solucionar os problemas relacionados ao financiamento.

Segundo Monlevade (2014), pode-se conferir avanços no financiamento da educação no art. 69 da LDB, sendo:

O primeiro é a flexibilidade – para mais- dos percentuais de impostos vinculados à MDE.[...] O segundo é o da destinação dos recursos mínimos constitucionais à educação pública.[...] O terceiro, muito celebrado pela sociedade civil, mas desconsiderado pela maior parte dos gestores, diz respeito aos mecanismos de controle e acompanhamento no uso dos recursos (MONLEVADE, 2014, p. 335 e 336).

O mesmo autor também apresenta as travas que impedem o financiamento da educação, ao considerar quanto se perde em recursos financeiros em razão de alguns mecanismos, como:

O primeiro obstáculo para amearhar mais recitas é o da “imunidade “de certas operações tributárias.[...] O segundo obstáculo é semelhante ao primeiro: são as “isenções” ou “renúncias fiscais”, que atingem impostos federais, estaduais e municipais.[...] o terceiro entupimento no processo de arrecadação se dá por responsabilidade de pessoas físicas e jurídicas. É a sonegação, ou seja, não pagamento dos impostos e outros tributos.[...] As três últimas travas que somos obrigados a registrar ocorrem não na arrecadação, mas na efetivação das despesas em educação. A mais antiga e contumaz é a dos desvios de gastos para outros objetivos e ações estranhas à manutenção desenvolvimento do ensino. [...] A segunda trava é a mais sutil e diz respeito ao que poderíamos chamar de “desperdícios”.[...] A terceira, a mais nova e que está desafiando legisladores e gestores, sem uma saída eficaz, é o “limite em despesas de pessoal” (MONLEVADE, 2014, p 337 a 340).

Evidencia-se a necessidade de maior investimento na educação e valorização dos profissionais que atuam na área, com melhoria de salários e formação continuada de modo, buscar superar as disparidades e desigualdades sociais e educacionais no Brasil. O alcance da qualidade da educação também perpassa pelo investimento financeiro, sendo obrigação da federação, que divide a responsabilidade com estados e municípios na arrecadação e redistribuição dos recursos para prover a educação pública, através da política de fundos. Não há dúvidas que as políticas de financiamento são imprescindíveis para a promoção da educação, além do poder de induzir e até definir as políticas sociais (SHIMOKOMAKI, 2011).

Para Monlevade (2014), quanto ao papel da União no financiamento da educação básica, questiona-se:

A receita que o estado brasileiro tem para a educação básica é suficiente para o atendimento universal e de qualidade? A resposta para esta questão é crucial, não somente para o cotidiano da educação brasileira, como também para provocar o debate sobre a adequação da legislação às atuais demandas dos direitos educacionais (MONLEVADE, 2014, p.332).

Retomando o contexto dos anos 90, a educação brasileira evidenciou-se como um *terreno fértil* para a implementação de políticas focalizadas, o que convergiu na elaboração de programas e projetos que objetivavam reduzir as desigualdades sociais e a alcançar a qualidade da educação, no entanto, sob ótica economicista dos organismos multilaterais. A exemplo o

Programa Mais Educação – programa de ampliação da jornada escolar sob a concepção da Educação Integral- ação do PDE/2007.

Para Dourado (2007):

É possível depreender que as políticas focalizadas propiciaram a emergência de programas e ações orientados pelo governo federal aos estados e municípios. [...] Em muitos casos, resultou em ajustes e arranjos funcionais dos processos em curso nesses espaços, alterando, por vezes, a lógica e a natureza das escolas e, em alguns casos, a sua concepção pedagógica (DOURADO, 2007, p. 927).

Nessa lógica, há uma significativa mudança no chão da escola devido o novo rearranjo das políticas destinadas as unidades escolares, no qual a União passa a responsabilizar estados e municípios pela execução das ações, no qual os recursos destinados pelo financiamento da educação alteram a execução das ações pedagógicas.

Dourado (2007), analisa que ainda é uma realidade que programas de educação básica, constituem-se de concepções contraditórias e até antagônicas, na qual vislumbra-se a prevalência de uma lógica produtivista. Trata-se de um cenário que desperta incertezas, mas que prevalece a lógica gerencial, manteve-se, portanto, “a indução de políticas, por meio de financiamento de programas e ações priorizadas pela esfera federal [...]. Adicione-se a isso, mais recentemente, a apresentação pelo MEC de um Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) [...]. (DOURADO, 2007, p. 928).

3. AS IMPLICAÇÕES DO PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO EM DUAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE ENSINO DE CAMETÁ/PA: Da Escola em Tempo Integral às ações financiadas

Este capítulo apresenta os dados do Programa Mais Educação em duas escolas da rede municipal de Cametá e suas repercussões quanto a experiência da Escola em Tempo Integral, quanto as atividades socioeducativas no contraturno escolar a partir do “olhar dos envolvidos na gestão administrativa e pedagógica”, sob a luz da literatura acerca do objetivo de melhorar os índices de desempenho dos alunos dessas duas instituições. O capítulo retrata a descentralização do montante de recursos financeiros e a viabilidade das ações das respectivas escolas como condição para a operacionalização da experiência proposta pelo Programa Mais Educação na perspectiva da Escola em Tempo Integral.

3.1 DADOS SOCIOEDUCACIONAIS DO MUNICÍPIO DE CAMETÁ/PA: Situando as Escolas de Ensino Fundamental Santa Terezinha e Raimunda da Silva Barros

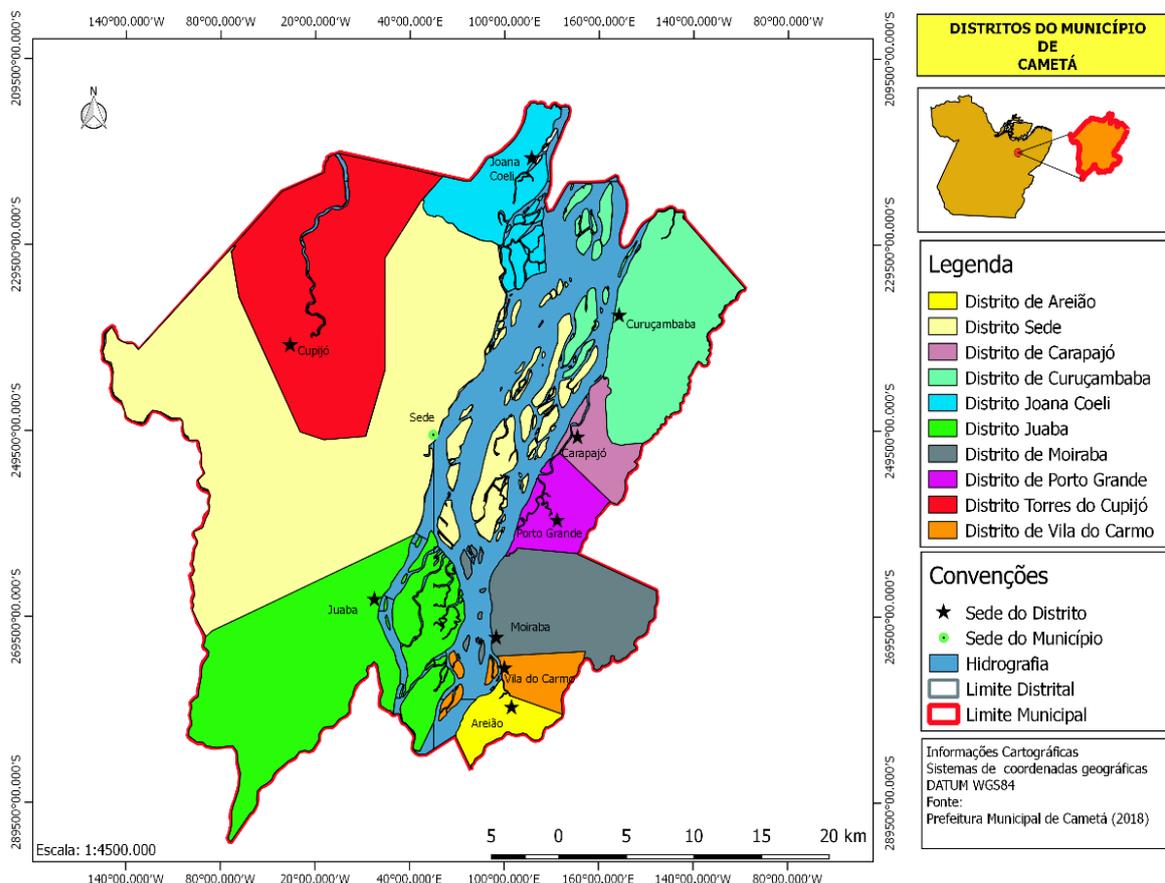
A cidade de Cametá foi fundada em 24 de dezembro de 1635, por Feliciano Coelho de Carvalho, sob o nome de Vila Viçosa de Santa Cruz do Camutá e, essa denominação faz referência a tribo indígena dos índios Camutás. A palavra Cametá etimologicamente vem do Tupi "Caá"(floresta, mato, vegetação densa) e Mutá (degrau, palanque, elevação), Cametá numa tradução livre significa "degrau da floresta". Os povos nativos que habitam a região eram chamados de "Camutás" pelos Tupinambás, pois moravam em casas construídas nos topos das árvores o que facilitava a caça de animais.

Cametá, município do Estado do Pará, localiza-se na mesorregião do Nordeste Paraense. Localizado em uma latitude de 02°14'9" sul, e uma longitude de 49°30'2" oeste, estando a 8 metros do nível do mar. O município de Cametá é o mais antigo entre os municípios da região do baixo Tocantins. Após a fundação de Belém, as atenções dos colonizadores portugueses voltaram-se para a região do Tocantins com o propósito de colonizá-la, sendo Cametá a segunda cidade fundada no Estado do Pará. Recentemente, Cametá passou a categoria de Patrimônio Histórico Nacional pela lei nº 7.537 de 16 de setembro de 1986.

Geograficamente Cametá limita-se ao norte com Limoeiro do Ajuru; ao Sul, com Mocajuba; a Leste, com Igarapé-Miri; e a Oeste, com Oeiras do Pará. A divisão territorial deste 2005, perdendo até 2007, o município é constituído de 10 distritos: Cametá (sede), Areião,

Carapajó, Curuçambaba, Joana Coeli, Juaba, Moiraba, Porto Grande, Torres do Cupijó e Vila do Carmo de Tocantins. (IBGE, 2018).

Figura 1: Mapa do Município de Cametá



Fonte: IBGE (2018).

Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (BRASIL/IBGE, 2018), a população Cametaense estava estimada em 136.390 habitantes, em 2018. O município com uma área territorial de 3.081, 367 km² e, com uma densidade demográfica de 39,23 hab/km² (IBGE, 2010). No último Censo Demográfico, em 2010, o município registrava o Índice de Desenvolvimento Humano - IDH³² de 0,577 considerado baixo, de acordo com o Programa das Nações Unidas para o desenvolvimento (PNUD, 2017).

³² O Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) é uma medida resumida do progresso a longo prazo em três dimensões básicas do desenvolvimento humano: renda, educação e saúde. O objetivo da criação do IDH foi o de oferecer um contraponto a outro indicador muito utilizado, o Produto Interno Bruto (PIB) per capita, que considera apenas a dimensão econômica do desenvolvimento. Considera-se faixas do IDH: 0,000 até 0,499 (muito baixo); 0,500 até 0,599 (baixo); 0,600 até 0,699 (médio); 0,700 até 0,799 (alto) e 0,800 até 1,000 (muito alto).

A economia do município de Cametá compõe-se atualmente do extrativismo vegetal, da agricultura familiar e da pesca artesanal, complementada por outras rendas como aposentadorias, auxílios governamentais, serviços públicos na área educacional, na área da saúde e no setor informal, principalmente na feira livre. Uma parcela da população cametaense é atendida por programas federais como o bolsa- família, seguro defeso, entre outros. O Produto Interno Bruto (PIB) de Cametá no ano de 2016 foi de 8.576,62 (R\$), em relação ao PIB do Estado do Pará de 138.068 (1.000.000 R\$) (IBGE, 2018).

Segundo os dados do último Censo Demográfico, a educação no município de Cametá possui uma taxa de escolarização de 6 a 14 anos de (96,7%), e demonstra que ainda há uma parcela significativa de crianças e jovens em idade escolar sem o Ensino Fundamental, fato que, dificulta consideravelmente a universalização do ensino (BRASIL/IBGE, 2010). Essa realidade desafia o município a promoção da universalização para a qualidade do ensino.

Tabela 3: Número de escolas, matrículas dos alunos do Ensino Fundamental na Rede Municipal de Cametá e número de alunos aprovados, reprovados e evadidos 2010-2015

ANO	NÚMERO DE ESCOLAS	NÚMERO DE ALUNOS			
		MATRÍCULA	APROVAÇÃO	REPROVAÇÃO	EVASÃO
2010	253	37.828	27.988	6.715	2.300
2011	245	37.655	29.188	5.721	2.000
2012	240	37.098	28.451	5.520	2.337
2013	233	36.250	28.120	4.230	2.147
2014	224	35.839	29.185	3.584	2.282
2015	219	35.355	28.380	4.410	1.980

Fonte: IBGE (2018)/ QEdu (2018).

Em relação ao âmbito educacional de Cametá, conforme o IBGE (2018), o número de escolas municipais com Ensino Fundamental apresentou uma mudança de 253 em 2010, para 219 em 2015, a partir das informações dos técnicos do setor de estatísticas essa mudança decorre do fato de que algumas escolas foram paralisadas e outras extintas, sob o argumento da insuficiência de alunos e condições estruturais das escolas em algumas localidades e em sua maioria na área rural.

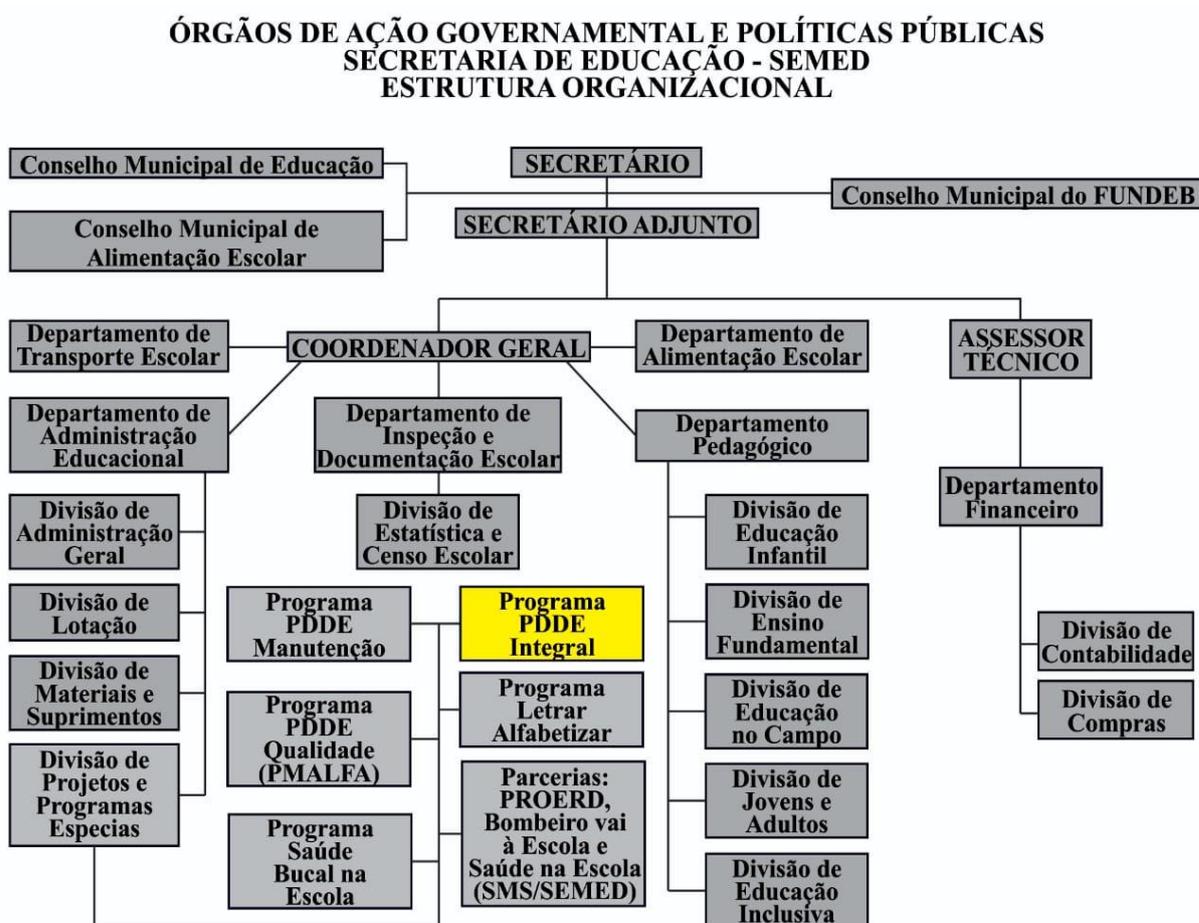
A partir de 2007 com a criação do EDUCACENSO, se passou a fazer cruzamento de dados de matrícula dos sistemas de ensino, fazendo assim a correção dos dados no sistema amenizando a histórica matrícula “fictícia” quando um mesmo aluno era computado mais de uma vez para a mesma rede de ensino. Segundo técnicos da SEMED/ Cametá muitos alunos

apareciam várias vezes nas matrículas, com o Censo muitos foram identificados como alunos “fantasmas”.

Quanto aos índices de reprovação, o ano de 2014 apresenta a menor incidência no município 3.584 alunos, enquanto que as maiores taxas de evasão se concentram nos anos de 2010 e 2012. Em relação aos índices de aprovação constata-se que, nos anos de 2011 e 2014 o número de aprovações foram maiores considerando demais anos da série histórica.

A organização Secretaria de Educação de Cameté- SEMED- constitui-se de vários departamentos, divisões e setores nos quais são coordenados programas, projetos e ações desenvolvidos no município, dentre ele o PME, abaixo ilustrado no organograma:

Figura 2: Demonstrativo da organização da SEMED / Cameté



Fonte: Adaptado pela autora- da Lei Municipal nº 256/2013, que altera a Lei nº 212/2012.

Sob a coordenação da Divisão de Projetos e Programas Especiais está a coordenação do Programa Mais Educação responsável em prestar assistência as escolas que aderiram ao Programa.

Em relação ao Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB o município de Cametá apresenta um resultado abaixo da média estadual e nacional. Os dados da tabela 3 demonstram um crescimento dos índices educacionais do município, no Ensino Fundamental – anos iniciais; enquanto que nos anos finais, as médias nacionais foram maiores que as metas estabelecidas pelo IDEB. Observou-se que, em Cametá o Ensino Fundamental – anos iniciais apenas não alcançou a meta no ano de 2009, em contrapartida foi o único ano que o Ensino Fundamental- anos finais alcançou a meta estabelecida.

Tabela 4 - IDEB observado e projeções de metas (2007-2015)

ÍNDICE DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA (IDEB)											
REDE DE ENSINO	IDEB OBSERVADO					METAS DO IDEB					
	2007	2009	2011	2013	2015	2007	2009	2011	2013	2015	2021
ENSINO FUNDAMENTAL ANOS INICIAIS (4ª Série/ 5º Ano)											
BRASIL	4,2	4,6	5,0	5,2	5,5	3,9	4,2	4,6	4,9	5,2	6,0
PARÁ	3,0	3,6	4,0	3,5	4,3	2,7	3,0	3,4	3,7	4,0	4,9
CAMETÁ	2,6	2,7	3,4	3,7	3,9	2,5	2,9	3,3	3,6	3,9	4,8
ENSINO FUNDAMENTAL ANOS FINAIS (8ª Série/ 9º Ano)											
BRASIL	3,8	4,0	4,1	4,2	4,5	3,5	3,7	3,9	4,4	4,7	5,5
PARÁ	3,1	3,4	3,5	3,4	3,6	3,2	3,3	3,6	4,0	4,4	5,2
CAMETÁ	2,9	3,2	3,3	3,3	3,3	3,0	3,2	3,5	3,9	4,2	5,0

Fonte: INEP/BRASIL (2018). Os resultados em verde referem-se aos índices que atingiram a meta.

O IDEB como parâmetro de qualidade da educação das políticas educacionais altera a rotina das escolas, na busca por melhor posicionamento quanto aos índices de mensuração educacionais. Segundo Chirinéa e Brandão (2015), o IDEB é a principal política de regulação do Estado no monitoramento da qualidade da educação do Brasil.

No contexto desta nova configuração do papel do Estado brasileiro as políticas educacionais passam a assumir “uma nova feição” a partir do direcionamento estabelecido pelo Estado. Neste âmbito, no final de 2009, o município de Cametá – Pará realizou a adesão ao Programa Mais Educação, por meio do PDE, na proposição da promoção da ampliação da jornada escolar nas escolas, sob o discurso da melhoria na qualidade do ensino, via Sistema Integrado de Planejamento, Orçamento e Finanças do Ministério da Educação no Brasil (SIMEC).

A adesão ao Programa Mais Educação no município de Cametá – Pará aconteceu no final de 2009, no ano seguinte as escolas realizavam a seleção das atividades, fato que ocasionou o repasse de recursos apenas no segundo semestre de 2010. Entre os critérios para a seleção das escolas arroladas no Manual Operacional (BRASIL, 2010), encontravam-se a defasagem idade/

ano; alto índice de abandono; evasão e repetência e alunos beneficiados pelo Programa Bolsa família. Para a técnica da SEMED- 2009, o IDEB também se instituiu como o principal critério para a seleção das escolas. “Há outros critérios para a seleção das escolas, mas geralmente foi o baixo IDEB dessas escolas que eu me lembro [...] que o município recebeu o Programa Mais Educação, para melhorar os índices educacionais” (Técnica da SEMED- Cametá, 2019).

O SIMEC selecionou 16 escolas da rede municipal de Cametá para a adesão ao Programa Mais Educação em 2009, sendo que 15 escolas se localizam na área urbana da cidade e apenas uma na área rural. Na área urbana a EMEF Maria Valda Braga Valente; EMEF São João Batista (EM1º Grau São João Batista)³³; EMEF de Aricurá; EMEF Coronel Raimundo Leão; EMEF Profª Francisca Arnaud de Pina (D. Romualdo Coelho); EMEF Santa Teresinha (EMEF da Invasão); EMEF D. Romualdo de Seixas; EMEF Doutor Ângelo Custódio Corrêa; EMEF General Osório; EMEF Dinorá Tavares (EMEF Júlia Passarinho); EMEF Profª Maria Nadir Filgueira Valente; EMEF Profª Elízia Malvina Muniz; EMEF Raimunda da Silva Barros; EMEF Santa Maria; EMEF Santa santos; EMEF Profª Dalila Leão), na área rural distrito de Carapajó a EMEF Doutor Ângelo Custódio Corrêa. (BRASIL, 2019).

Após a adesão do município ao Programa Mais Educação a equipe gestora das escolas se reuniam com o coordenador da equipe de projetos e este as assessorava, assim como libera o acesso das escolas ao SIMEC. Para a efetivação do Programa Mais Educação as escolas selecionadas deveriam escolher as atividades descritas e divididas em dez 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; e Educação Econômica.

O coordenador da equipe de projetos mandava chamar o diretor, vice-diretor, a supervisora e o professor comunitário que ia tomar conta do projeto na escola. Ele reunia, explicava, passava o material, orientava, liberava o acesso ao sistema. Ele fazia toda essa dinâmica (Técnica da SEMED- Cametá, 2019).

Pelo fato da adesão ao Programa pelo município ter ocorrido no final de 2009, as escolas passaram a receber e aplicar o recurso em 2010. Em 2010, Cametá recebeu através do PDDE-Integral, referente as 16 escolas, um total da receita de R\$ 674.054,44, dividido em custeio (R\$ 638.093,30) e capital (R\$ 35.961,14). Esse recurso era destinado a compra de materiais de custeio e capital, além do ressarcimento para despesas de transporte e alimentação dos

³³ (Algumas escolas estão com registro das Unidades Executoras no FNDE diferente daquele utilizado na nomenclatura do prédio escolar).

monitores (recurso recebido pelos monitores e compreendido não como pagamento pelas atividades desenvolvidas apenas para custear as despesas de transporte e alimentação). Em relação a aquisição de materiais para uso nas atividades do Programa Mais Educação; a quantidade de material a ser adquirido pelas escolas, a descrição dos materiais, e valores unitários de capital e custeio estão definidos no Manual Operacional da Educação Integral- Programa Mais Educação (BRASIL, 2010b).

O Programa Mais Educação nos anos posteriores alcança um maior número de escolas municipais sendo que no ano de 2014, 140 escolas do município de Cametá fizeram adesão ao Programa através do PDDE- Educação Integral, com uma receita de R\$ 9.260.022,00. FNDE (BRASIL, 2019).

Os valores repassados correspondem ao número de alunos matriculados no Ensino Fundamental das unidades escolares estas compiladas em Unidades Executoras³⁴. De acordo com os repasses de recursos do FNDE, o município de Cametá recebeu valores bastante variados de 2010 a 2015 em decorrência da escolha das atividades, do número de escolas que aderiam ao Programa e, conseqüentemente, ao repasse de recursos financeiros para as escolas do Programa no município de Cametá, pois em 2016 o referido Programa assume a configuração do Programa Novo Mais Educação.

Tabela 5: Repasse dos recursos do Programa Mais Educação descentralizados para Cametá 2010-2015

ANOS	NÚMERO DE ALUNOS	NÚMERO DE ESCOLAS	NÚMERO DE UNIDADES EXECUTORAS	VALORES ANUAIS (R\$)
2010	9.576	16	16	674.054,44
2011	1.973	5	5	170.274,85
2012	23.423	91	75	3.068.532,41
2013	30.336	140	92	6.130.903,92
2014	28.861	146	103	9.260.022,00
2015	19.946	105	66	2.889.117,63
TOTAL	114.115	503	357	22.192.905,25

Fonte: FNDE (2018).

Na tabela 5, observou-se uma variação peculiar quanto ao número de escolas e unidades executoras, sendo que há em alguns casos mais de uma escola compilada em uma Unidade

³⁴ As Unidades Executoras (UEX) correspondem aos Conselhos Escolares (CEs) existentes nas escolas regularizadas. A Concepção de Unidades Executoras atende a lógica da racionalidade financeira, reduzindo os Conselhos Escolares a um órgão responsável pela prestação de contas, no caso, do Programa Mais Educação.

Executora, o que explica o número maior de escolas em relação as Unidades Executoras, conforme Programa Dinheiro Direto na Escola – Relação das Unidades Executoras (PDDEREX).

O período de 2010 – 2015 série histórica da pesquisa, um grande volume de recurso financeiro foi destinado para o município de Cametá, no total de R\$ 22.192.905,25 para o desenvolvimento das ações do Programa Mais Educação. Observou-se que há uma certa variação quanto ao número de alunos, escolas, unidades executoras e repasse nos anos de 2010 a 2015, essa variação corresponde ao número de escolas que fizeram adesão ao Programa.

Em 2010, estão registradas no portal do FNDE 16 escolas e 16 Unidades Executoras e em 2014, o número de 146 escolas alocadas em 103 Unidades Executoras, neste ano observou-se também que houve o maior repasse de recursos para o município de Cametá sendo de R\$ 9.260,022,00.

Em 2011, eram 1.973 alunos atendidos, cujo repasse corresponde a R\$ 170.274,85, menor valor recebido e o número de Unidades Executoras registradas no FNDE é de apenas 5, pois algumas escolas já haviam aderido ao programa no ano anterior, e também o SIMEC não disponibilizou adesão para as demais escolas da rede municipal.

Com adesão ao Programa Mais Educação pelo município de Cametá em 2010, houve uma alteração na realidade das escolas quanto aos aspectos de organização estrutural, pedagógica, administrativa e financeira, o que corroborou para uma certa modificação na rotina e nas ações desenvolvidas nas escolas, pois aconteceram o desenvolvimento de atividades como: letramento, futebol, teatro, pintura, capoeira, horta escolar, entre outras, marcadamente no contraturno escolar.

O estudo do Programa Mais Educação na Escola Municipal de Ensino Fundamental Santa Teresinha e Escola Municipal de Ensino Fundamental Raimunda da Silva Barros se deve ao fato que estas duas escolas localizam-se na área periférica da cidade, com uma população sócio- economicamente vulnerável, pois os moradores dos bairros sobrevivem em sua maioria de benefícios governamentais e trabalhos informais, o que justifica a carência da clientela estudantil por atividades diversificadas da rotina escolar. Por conseguinte, as escolas mencionadas aderiram ao Programa Mais Educação no final de 2009 e desenvolveram suas ações em meados de 2010.

- Escola Municipal de Ensino Fundamental Santa Terezinha

A Escola Municipal de Ensino Fundamental Santa Terezinha, está localizada no Estado do Pará, Município de Cametá, zona urbana, no Bairro Nova Cametá, à Travessa Fleurídes de Farias, nº 600, neste local funcionava o campo de futebol “Norte Brasileiro”.

O bairro Nova Cametá, no qual está localizada a Escola Municipal de Ensino Fundamental Santa Teresinha advém de um processo de Invasão, cuja origem dos moradores constituem-se de pessoas advindas das áreas do interior do município, principalmente ribeirinhos e agricultores, na expectativa de emprego e melhores condições de vida. O bairro em 2010 possuía uma população excedia a 4.675 pessoas (PPP/2015)³⁵.

A partir de 2010, o bairro cresceu em território, e atualmente possui quadra de esportes, grandes e pequenos comércios, praças, igrejas, posto de saúde. No entanto, a maioria da população, em especial, a juventude encontra-se em situação de vulnerabilidade social. A sobrevivência da população do Bairro Nova Cametá vive basicamente do comércio informal (feirantes, vendedores, ambulantes, lavradores, estivadores, domésticos).

A primeira iniciativa de construção de uma escola para o bairro ocorreu em 1997 com a escola denominada de Escola da Invasão (em virtude do nome do bairro); Em 1998 de Escola Invasão II; em 1999 passou a ser chamada de EMEF de Invasão e no ano de 2001 passou a chamar-se de Escola Municipal de Ensino Fundamental Santa Terezinha. Durante os anos de 1997 a 2001 houve mudanças na nomenclatura da escola, e em 2001 houve a última modificação no nome da escola, sendo Escola Municipal de Ensino Fundamental Santa Teresinha, em decorrência de uma consulta popular no bairro, entre muitos nomes estava o nome da padroeira do bairro “ Santa Teresinha” (PPP/2015).

A partir da iniciativa de uma moradora (sem registro do nome), que em 1997 percebeu a falta de escola no bairro Nova Cametá, saiu de casa em casa efetuando uma pré-matrícula das crianças que não tinham acesso à escola. Com a listagem organizada a moradora fez a apresentação ao prefeito da época que reconheceu a necessidade de uma escola no bairro iniciando a oferta do Ensino Fundamental com classes multisseriadas³⁶, sendo que os professores inicialmente eram contratados temporariamente, conforme o PPP (2015).

³⁵ Ano da última atualização do PPP da Escola Municipal de Ensino Fundamental Santa Teresinha.

³⁶ As classes multisseriadas constituem-se na modalidade predominante de oferta do primeiro segmento do ensino fundamental no meio rural do estado do Pará e da região amazônica. (...) elas se encontram ausentes dos debates e das reflexões sobre educação rural no país e nem mesmo "existem" no conjunto de estatísticas que compõem o senso escolar oficial (HAGE,2003, p.02).

No ano de 2001, inaugurou-se a Escola Municipal de Ensino Fundamental Santa Teresinha. O prédio possuía 08 (oito) salas de aulas funcionando nos horários da manhã, intermediário, tarde e noite, 06 (seis) banheiros para alunos e alunas, uma diretoria com banheiro, uma secretaria com banheiro. No ano de 2010, matricularam-se na escola 1.000 alunos, em 2011, 1.038 e 2012 1.100, destes 90% são moradores do bairro e 10% de outras áreas vizinhas, rodovia BR 422 – Transcametá e estrada do Ajó.

No ano de 2011, a Escola passou por uma reforma geral e ampliação em que foram construídas: mais duas salas de aula totalizando 10 salas de aula, reforma dos banheiros masculinos e femininos equipados com estrutura para Acessibilidade (próprios para Pessoas Com Deficiências Físicas - Cadeirantes) e 01 banheiro para a Educação Infantil. A escola conta, ainda, com 1 extensa área de lazer e recreações, 1 sala dos professores, 1 sala de informática, equipada com 17 computadores completos, 02 centrais de ar, 01 Biblioteca, 01 Quadra Poliesportiva.

Com a reforma a escola passou a constituir-se de espaço para Educação Infantil, Ensino Fundamental de Nove Anos, além da modalidade da Educação de Jovens e Adultos. Em 2015, a escola possuía um total 944 alunos distribuídos em 11 turmas pela Manhã; 08 turmas no turno do Intermediário; 11 turmas no turno da Tarde e 03 turmas no turno da Noite, sendo a Educação de Jovens e Adultos – EJA.

- Escola Municipal de Ensino Fundamental Raimunda da Silva Barros

A Escola Municipal de Ensino Fundamental Raimunda da Silva Barros, está localizada no Estado do Pará, Município de Cametá, zona urbana, no Bairro Novo, atualmente na Av. Santos Dumont, sn. Anteriormente, localizada na Rua Dr. Freitas, s/n, Bairro Novo até o ano de 2012.

A Escola Municipal Raimunda da Silva Barros, iniciou suas atividades em 1978 na residência do Senhor Martinho Bandeira, sob a direção da professora Helena Lúcia de Carvalho. No dia 1º de junho de 1979, a escola foi inaugurada, o Bairro Novo ganhava sua primeira escola que tinha a finalidade de atender alunos do Ensino Fundamental regular, da comunidade do referido bairro.

O nome Raimunda da Silva Barros foi conferido à escola como reconhecimento dos trabalhos da professora Raimunda da Silva Barros para o processo educacional do município

de Cametá/PA. Atuou, também, como gestora da E.M.E.F. Dom Romualdo Coelho, atual E.M.E.F. Francisca Arnaud de Pina.

A Escola foi criada com o nome de Escola Estadual de Ensino Fundamental Raimunda da Silva Barros, pois na época era administrada pelo Estado. No ano de 1985, passou por um processo de ampliação onde foram construídas mais duas salas de aula, fato este se deu devido aumento da população do Bairro.

A partir de 1º de janeiro 1999, por determinação legal, todas as matrículas do Ensino Fundamental da Rede Estadual passaram para a rede municipal em razão do efeito da municipalização do ensino induzida pelo FUNDEF sendo assim, as escolas estaduais começaram a ser administradas pelo governo municipal, havendo mudança também na nomenclatura, passando a chamar-se “E.M.E.F. Raimunda da Silva Barros”.

Em 2013, a escola atendia uma clientela de 351 alunos distribuídos em dois turnos (matutino e vespertino), Educação Infantil, Ensino Fundamental (1º ao 5º ano) e Educação Especial. No ano de 2014, a escola passou a oferecer o Ensino Fundamental (1º ao 9º ano) (PPP, 2016)³⁷.

Com adesão ao Programa Mais Educação pelo município de Cametá em 2010, houve uma alteração na realidade das Escolas Municipais de Ensino Fundamental Santa Teresinha e Raimunda da Silva Barros quanto aos aspectos de organização estrutural, pedagógica, administrativa e financeira, o que corroborou para uma modificação na rotina e nas ações desenvolvidas nas escolas, pois houve o desenvolvimento de atividades socioeducativas³⁸, como letramento, futebol, teatro, pintura, capoeira, horta escolar, entre outras, marcadamente no contraturno escolar.

3.1.1 Repercussões das dinâmicas do Programa Mais Educação na Escola em Tempo Integral nas Escolas Municipais Santa Teresinha (Escola “A”) e Raimunda da Silva Barros (Escola “B”)

O documento “Educação Integral: texto de referência para o debate nacional” (BRASIL, 2009b, p. 16), confirma a influência de experiências de Educação Integral no Brasil quando

³⁷ Conforme o PPP ano da última atualização em alguns aspectos do Projeto.

³⁸ Em relação aos relatórios das escolhas das atividades sócio educativas não foram encontradas por essa pesquisadora nenhum registro na Escola “A”- EMEF Santa Teresinha, assim como nenhum relatório do Programa Mais Educação de 2010 a 2015, segundo informações da secretária da escola, após buscas nos arquivos da instituição. Em relação, a Escola “B”- EMEF Raimunda da Silva Barros a pesquisadora apenas encontrou relatório das atividades do ano de 2011 no arquivo da instituição.

embora enfatize a não pretensão de se transplantar as experiências das Escolas Parque da Bahia, em 1950, e de Brasília, 1960, ambas formuladas por Anísio Teixeira; e o CIEP, cujo expoente foi Darcy Ribeiro, na década de 1980; bem como propostas mais recentes, como o Programa Escola Integrada, criado em 2006, pela Prefeitura Municipal de Belo Horizonte; o Programa Bairro-Escola desenvolvido pela Prefeitura de Nova Iguaçu; e o Programa de Educação Integral de Apucarana, no Paraná, em 2001. As experiências supracitadas de Educação Integral estabelecidas do passado e de outros tempos e espaços sócio históricos diferentes, tornaram-se de certa maneira como “inspiradoras de novas construções”, nesse caso, da construção do Programa Mais Educação.

De maneira geral, o PME almeja a melhoria da qualidade da educação pública brasileira, interferindo em alguns aspectos, conforme a coletânea Cadernos Séries Mais Educação, (Brasil, 2009a, 2009b, 2009c) a) Diminuição das desigualdades educacionais por meio da ampliação do tempo, espaço e saberes escolares; b) Atendimento de alunos que estão em situação de risco e vulnerabilidade social; c) Combate aos índices de reprovação, evasão, abandono, repetência e Distorção Idade/Série; d) Melhoria da posição das escolas no IDEB, mediante a ênfase nos conteúdos de português e matemática; e o que mais representa a essência do PME, e) reconhecimento dos conteúdos cotidianos, da diversidade cultural e das comunidades como importantes para o processo de aprendizagem.

Ao considerar o retrato das escolas brasileiras em sua maioria, em especial as do Norte e Nordeste, em que “o único equipamento público existente é a própria escola, sendo a precariedade uma de suas marcas principais” (SILVA; SILVA, 2014, p.113).

As escolas do município de Cameté, Norte do País, aderiram a proposta do Programa Mais Educação como mencionado anteriormente no final de 2009 com 16 escolas municipais, entre elas a Escola Municipal de Ensino Fundamental Santa Teresinha e a Escola Municipal de Ensino Fundamental Raimunda da Silva Barros.

As diretoras e coordenadoras do Programa das referidas escolas, quando perguntadas sobre a operacionalização do Programa Mais Educação e escolha das atividades socioeducativas mais pertinentes deram os seguintes depoimentos:

Quando surgiu o Programa Mais Educação, tivemos uma formação por parte da Secretaria de Educação, com relação ao Programa, para saber como funcionava quais eram as atividades, a gente teve esse conhecimento sim,... superficial na verdade. (Escola B /Coordenadora A, 2018).

Não, não conhecia eu vim de uma escola do interior, as escolas do interior ainda não haviam feito a adesão a esse Programa, eu conheci quando cheguei na Escola

Raimunda Barros em 2011, justamente em janeiro e as atividades já tinham sido escolhidas. (Escola B /Diretora A, 2019).

Sim. Conheço porque na época ainda estava na sala de aula, já funcionava 2011 a 2012, e os meus alunos foram selecionados, uma parte, para participar do programa. (Escola B/ Diretora B, 2018).

Não, eu não conhecia. Acho que na verdade ninguém conhecia. Foi como uma novidade, que chegou na escola. Nós tivemos que aprender, com a orientação da SEMED [...] o que o Programa ia atender, quais os objetivos do Programa, nós fomos nos familiarizando acerca de como ia funcionar na escola. Primeiro a seleção das turmas, depois as atividades de acordo com a necessidade da escola. (Escola A/ Coordenadora A, 2019).

Conhecia, porque acho que foi em 2011 ou 2012 que chegou na escola. Mas aconteceu na escola em 2011 e 2012. Era professora nessa época... Lembro que tinham algumas ações do Programa, mas era assim, não tinha aquela divulgação na escola. (Escola A/ Diretora A, 2019).

O Programa Mais Educação como parte do PDE se coloca na posição de indutor de ações, ao estimular a perspectiva da Educação em Tempo Integral por meio da ampliação da jornada escolar (CAPUCHINHO; CROZATTI, 2018). Desde a adesão do Programa pelas escolas via SIMEC, estas buscaram meios de compreender a operacionalização do Programa Mais Educação e, assim executá-lo em suas unidades. Nos relatos observou-se que as coordenadoras A das Escolas A e B faziam parte da equipe gestora das escolas neste período, o que as levou a buscar orientação e ou receber orientação do Programa através da SEMED/ Cameté e as duas diretoras que na época atuavam na docência tiveram informações sobre a operacionalização do Programa, mas de maneira generalizada, fato que dificultou nesse primeiro momento a compreensão acerca do Programa. Apenas a diretora da Escola B não conhecia o Programa, pois assumiu a escola após seleção das atividades.

Falar em Educação Integral nos moldes do Programa Mais Educação implica considerar o tempo e o espaço como conceitos fundantes. Para Gonçalves (2006, p. 131), “ a questão variável tempo- ampliação da jornada escolar - e variável espaço é colocada aqui como o próprio espaço da escola, como continente dessa extensão de tempo”. O Programa Mais Educação em uma perspectiva para a Escola em Tempo Integral justifica-se pelas atividades que compõe os macrocampos como Educação Integral, mas não há possibilidade real para o cotidiano da escola pública brasileira considerando a necessidade de ressignificação do espaço escolar, com ou sem ampliação de tempo o desenvolvimento humano possa ser garantido.

A discussão da variável espaço e tempo corresponde a importância da intersectorialidade das políticas públicas relacionada ao debate que envolve a ampliação de oportunidades e das condições de aprendizagens dos envolvidos no processo educativo. Para Gonçalves (2006):

A concepção de educação integral deve estar como pano de fundo para fundamentar sua execução, seja na ampliação da jornada escolar, seja na articulação da escola com outros espaços públicos de aprendizagem, governamentais ou não-governamentais. (GONÇALVES, 2006, p. 131).

A questão que envolve espaço e tempo na operacionalização do Programa Mais Educação tornou um dos maiores impecílios para a realização das ações socioeducativas. Muitas vezes inviabilizadas pelas condições estruturais/ físicas das Escolas A e B, conforme os relatos de diretoras e coordenadoras.

Não oferecia condições. Infelizmente , não. O governo deveria ver tudo isso, essa questão do programa, vê como são as escolas, a estrutura. (Escola A/ Coordenadora A, 2019).

Não tinha a menor condição.[...] A gente usava os espaços da escola que tínhamos, de maneira a fazer acontecer o Programa era justamente pela demanda dos alunos que não tinham como ficar.[...] Não tinha como a escola abarcar o tamanho do Mais Educação, porque é um programa grandioso. (Escola A /Diretora A, 2019).

O que a gente enfrenta é essa dificuldade do espaço. [...] E o tempo por questão dessa cobrança dessa carga horária, do conteúdo, a gente tem que cumprir o conteúdo e não tem tempo para pensar desse outro lado. Não procura ver o lado bom, positivo do Mais Educação. (Escola A/ Coordenadora B, 2019).

Ficava bem complicado realizar esse programa, por causa da estrutura física. Nossa escola teria necessidade organização na estrutura física, como quadra. (Escola B/ Diretora B, 2018).

O programa é bom, mas a estrutura física da escola não oferece condições, para que seja desenvolvido. (Escola A/ Coordenadora A, 2019).

O espaço físico das escolas compromete o tempo de realização das atividades e, há unanimidade nos relatos quanto a viabilidade e o sucesso das atividades do Programa Mais Educação. Os depoimentos afirmam que o maior problema enfrentado para a execução do Programa corresponde a falta de estrutura física adequada devido a contingente de alunos que participaram do Programa, como afirma o relato “ Só sei que 2013 foi o maior sufoco pela quantidade de turmas, pela quantidade de alunos sem ter onde colocar [...] (Escola A /Diretora A, 2019)”. E outro relato compreende que as atividades deveriam ocorrer em sala de aula, preferencialmente, por isso uma não aceitação que as atividades funcionassem em outras dependências da escola, de acordo com o depoimento da coordenada A/ Escola B, a seguir:

Porque a escola tem um número de sala, aí não tem onde funcionar o projeto. Aí o que se faz, vai procurar outro espaço no corredor da escola, no pátio, até lá na sala dos professores, então uma das dificuldades que a gente enfrenta que o Mais Educação enfrenta nas escolas é isso. (Escola A/ Coordenadora B, 2019).

Ressalta-se, portanto, nos depoimentos que o maior problema para a execução das ações do Programa Mais Educação foi a falta de estrutura física nas escolas mencionadas, fato que distancia da ideia proposta em algumas experiências de Educação Integral na perspectiva de Escola de Tempo Integral – Anísio Teixeira (1950) e Darcy Ribeiro (1985) desenvolvidas no Brasil e que se preocupavam com a estrutura física, com a reconfiguração arquitetônica e com a capacitação pedagógica.

A proposta do Programa Mais Educação, no entanto, não prevê a construção arquitetônica ou a ampliação estrutural das escolas, por isso a parceria com outros setores sociais. Na contemporaneidade, há um outro contexto socioeconômico relacionado a contenção de gastos. Conforme descreve Silva e Silva (2014):

Em um contexto de redução dos gastos ditados por um Estado neoliberal, esse caminho seria um verdadeiro sacrilégio ao credo hegemônico. Nesse sentido, entra em cena mais um movimento de ampliação/flexibilização do “espaço educativo”. Cai bem, portanto, a solução de flexibilização dos espaços escolares, com o apoio das “redes sociais” e da “sociedade civil”, sob a insígnia teórica de valorizar a “diversidade”, porém representando mais uma forma de “economia de presença” do Estado. (SILVA; SILVA, 2014, p.112).

Para Silva e Silva (2014), a nova configuração da Educação brasileira distancia o Estado de assegurar a manutenção do espaço escolar, sob o discurso de ampliação / flexibilização com outros espaços de aprendizagem através da parceria com a comunidade local, seja ela pública ou privada, sendo que esse contexto justifica a redução de gastos com a educação brasileira.

A partir do movimento de ampliação / flexibilização do espaço educativo proposto pelo Programa Mais Educação sob o discurso de valorizar a diversidade e a parceria ampliam-se o direcionamento do processo para a rede de espaços de aprendizagem.

Não tinha condição. Não tinha como o aluno passar 8h na escola, devido a demanda. Tínhamos na época 1.200 alunos 4 turnos e eram turmas superlotadas. Se desocupássemos 2 salas eram duas turmas que ficam sem sala. Aí o que acontece? Tínhamos que vir no contraturno usávamos outros espaços: biblioteca, área verde, um salão, sala dos professores, além do campo do bairro, A praça para atividades esportivas, a igreja tanto evangélica quanto a comunidade daqui do bairro, elas cediam o espaço e fazíamos as exposições porque era coberta.[...] (Escola A/ Diretora A, 2019).

De acordo, com o relato da Diretora A/Escola A o Programa Mais Educação alterou completamente a rotina da escola, o que levou a gestão a buscar outras alternativas para o desenvolvimento do Programa. A solução encontrada na época foram as parcerias com igrejas, salões sociais, além dos espaços públicos que o bairro disponibilizava como: praças, quadras,

campo de futebol, mas sob o monitoramento do professor comunitário e dos monitores das atividades (oficinas) que acompanhavam o desenvolvimento dos alunos e a frequência dos mesmos nas atividades fora da escola.³⁹ Para Silva e Silva (2014, p.113) “ os instrumentos de controle, próprios das instituições fechada, não são retirados quando a escola se estende para a comunidade, e sim reconfigurados para controlar o processo dentro e fora da escola”.

Quando perguntado as informantes sobre a perspectiva da Escola em Tempo Integral por meio da experiência do Programa, diretoras e coordenadoras das duas escolas afirmam em um primeiro momento que não houve Escola em Tempo Integral. De outro modo, no final do relato da diretora B/ Escola B observou-se que pode ser ocorrido sim uma tentativa por meio do Programa em implementar a Escola em Tempo Integral devido a variável tempo e espaço.

Não, não, não porque não tínhamos espaços, então, nós reduzimos. O programa ele tinha uma carga horária dentro de cada atividade, só que a gente não tinha espaço. E nós fazíamos em dois dias, sexta- feira nesses horários do intervalo e sábado o dia inteiro e às vezes no domingo. (Escola A/Coordenadora A, 2019).

Assim, o resultado é muito difícil a gente chegar no que a gente quer. Porque é assim, o projeto bate de frente com o que a escola não tem a oferecer, principalmente o espaço e o tempo. Muitos muitos pensam que,...para que retirar daqui da sala de aula para quê?. Isso não vai dá em nada, aí, isso dificulta o trabalho do Mais Educação, porque o Mais Educação é só para atrapalhar, só para isso. (Escola A/ Coordenadora B, 2019).

Daquilo que eu venho pensando, o programa ele é bom, mas a estrutura física da escola não oferece condições, para que seja desenvolvido, né. [...] Infelizmente, nas escolas não tem, mal comportam os alunos que são matriculados no ensino regular.(Escola B/ Coordenadora A, 2018).

Olha, em tempo integral para mim não houve, Que aquela criança passasse o tempo todinho, porque a escola não tem suporte para isso.[...] (Escola B/ Coordenadora A, 2018).

[...] para nós, ainda é uma realidade aquém, nenhuma escola a nível pública em nosso município pode dizer que oferece uma Escola em Tempo Integral. Porque a Escola em Tempo Integral depende de uma infraestrutura da prefeitura e precisa adaptar os espaços e contratar profissionais, porque esse aluno ele precisa ficar na escola, digamos assim, oito horas. [...] Eu acredito que foi uma pequena experiência do aluno ficar no contraturno duas horas a mais na escola, que era o tempo do programa. Porque ele ficava quatro horas na série normal dele e fazia o contraturno. (Escola B/ Diretora B, 2018).

Os relatos das diretoras e coordenadoras das escolas A e B retomam a problemática da estrutura física das escolas em associação a variável tempo e espaço, conferindo que os resultados quanto a melhoria da qualidade do ensino ficam comprometidos. Todavia, no relato

³⁹ Para efeito de informação não foram encontradas as frequências dos alunos na escola em análise. As informações correspondem apenas aos relatos dos sujeitos.

da coordenadora B/ Escola A deixa claro que os professores desacreditavam na iniciativa do Programa, pois a falta de locais para a execução das atividades comprometeria o andamento de outras ações pedagógicas da escola. Para Oliveira e Teixeira (2015, p.307) “ Como se trata da tendência de universalização dessa política, deve-se também reformular pactos para atuar em regime de cooperação com a União nas ações formativas e infraestruturais”.

Nas falas relatadas a proposta da Escola em Tempo Integral não deveria acontecer em outros espaços que não fossem no interior das escolas. Cavaliere (2007, p.1029), “embora pareça obvio, não demais afirmar que as Escolas de Tempo Integral demandam investimentos iniciais e concorrentes. Mesmo se considerarmos certas soluções que localizam parte das ações educativas, no regime de tempo integral”.

Gonçalves (2006), reafirma que a Escola em Tempo Integral implica considerar a variáveis tempo e espaço, como também oferecer condições pedagógicas, estruturais e organizacionais para o sucesso da atividade educacional:

É certo que uma escola deve apresentar condições adequadas, tanto físicas quanto organizacionais para funcionar, mas isso não basta. É preciso que algumas dessas condições existam a priori, como um corpo docente, salas e mobiliário adequados ao número de alunos, salas de aula, sala-ambiente de leitura, de informática, de ciências, e que seu caráter de funcionalidade seja uma consequência das relações democráticas vividas em seu interior (GONÇALVES, 2006.p.132).

O Programa Mais Educação buscou ampliar a definição de escola, entendendo que esta estende-se a outros espaços sociais que constroem valores, aprendizagens, juízos e comportamentos. Desse modo, o Programa amplia a proposta original de Educação Integral e, ultrapassa os muros da instituição escola.

As atividades realizadas no contraturno assumem a proposta de viabilizar a Escola em Tempo Integral através do Programa Mais Educação com a ampliação da jornada escolar para sete horas diárias, conforme a legislação do Programa no Decreto n. 7.083/10 no parágrafo 1º do Artigo 1º.

§ 1o 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 em que o aluno permanece na escola ou em atividades escolares em outros espaços educacionais (BRASIL, 2010).

A viabilização e articulação das atividades aconteceram no contraturno escolar em espaços dentro das escolas, no entanto, com tempo reduzido para o desenvolvimento das atividades devido à falta de estrutura física das escolas, conforme depoimentos.

Só era nos finais de semana. [...] Não tinha sala, tornava difícil por conta desse aspecto. A escola sempre funcionou com quatro turnos. [...] Então, nós fazíamos o que era para fazer. Tinha uma carga horária e nós não conseguimos cumprir porque não tínhamos espaços. Tentamos levar esses alunos um tempo aqui para.... Tentamos ver espaço no bairro, na comunidade para funcionar o programa. O aluno que estudava de manhã vinha cumprir a carga horária à tarde, quem estudava a tarde cumpria a carga horária de manhã. Em três ou quatro dias. Então, nós encurtamos o tempo, nós fizemos de acordo com a nossa realidade. Na sexta-feira sempre saiam na hora do intervalo das 9h às 11 juntava o Programa Mais Educação, atividade de letramento. De 13h às 15h funcionava e vinha de novo, tinham mais atividades e de 17 às 19 funcionavam outras atividades. No sábado o dia inteiro e às vezes no domingo. (Escola A/ Coordenadora A, 2019).

A gente seguia os planos de ação que já vinham do programa. Eles dividiam os horários de acordo com a carga horária que vinha definido. A gente utilizava os sábados, porque a escola não tem infraestrutura física para atender esses alunos, já que aos sábados haviam salas de aula disponíveis. Havia atividades na biblioteca, a sala dos professores a sala de informática e outros espaços. (Escola B/ Coordenadora A, 2018).

Como a falta de espaço era uma problemática nas Escolas A e B, as escolas buscaram alternativas para a execução das atividades como a adaptação da sala dos professores para atividades de letramento, principalmente. Por outro lado, os sábados eram utilizados para a complementação da carga horária das ações socioeducativas. O relato da coordenadora A/Escola A deixa claro o não cumprimento da carga horária prevista na orientação do Programa, devido à falta de espaço e comprometendo assim, o tempo de execução das atividades sócio educativas.

Dessa forma, a ocorrência do contraturno nas escolas com atividades socioeducativas objetivam um melhor rendimento dos alunos, mas é preciso considerar também que o Programa Mais Educação é uma ação indutora para a Educação Integral na perspectiva da escola em Tempo Integral, responsabilizando assim, estados e municípios em promover as condições para o sucesso do Programa. Para Silva e Silva (2014):

Mesmo não ignorando que cada ente federativo tem atribuições e responsabilidades constitucionais específicas no que se refere ao financiamento das políticas educacionais, o fato de a valorização do trabalho docente não ser um critério para a implantação do Programa, juntamente com os precários dispositivos criados para garantir o funcionamento da jornada ampliada nas escolas, nos leva a considerar essa função indutora como uma faceta do processo de desobrigação da União no que se refere às políticas sociais, em sintonia com a concepção anteriormente mencionada (SILVA; SILVA, 2014, p.104).

A busca em compreender como acontece a implementação do Programa Mais Educação nas Escolas A e B, configuram o entendimento da proposta de Educação Integral na perspectiva

da Escola em Tempo Integral considerando a articulação de saberes entre o turno regular e o contraturno, a partir das ações financiadas:

Compreender como o Programa estava sendo implementado e qual o nível de articulação entre os saberes desenvolvidos no turno regular de aulas e no contra turno, para observarmos se ele permitia a extensão da jornada escolar como forma de expansão do trabalho pedagógico realizado no turno regular, ou se corria o risco de configurar-se como uma segunda atividade dentro da escola, dada sua forma concebida a priori do cotidiano das escolas, com uma organização estruturada em si mesma. (PENTEADO, 2014, p.472).

Para Guará (2006) a Educação Integral compreende a formação humana na sua totalidade, pois traz o sujeito para a centralidade do processo educativo realçando a necessidade da formação em todas as dimensões – cognitivas, afetivas, corporais, espirituais e éticas. Desse modo, a educação deve favorecer a interlocução homem e o contexto em que vive.

O Decreto nº 7.083/2010 a proposta de Educação Integral no Programa Mais Educação “reconhecem-se as múltiplas dimensões do ser humano e a peculiaridade do desenvolvimento de crianças, adolescentes e jovens”. De acordo com o Programa as atividades de letramento, dança, teatro, música e esportes procuram corresponder ao desenvolvimento e aperfeiçoamento de suas potencialidades em conexão as diversas dimensões do sujeito.

Assim, ... existiam várias oficinas como letramento, de desenho, de banda de fanfarra e também de capoeira. [...] (Escola B/ Diretora B, 2018).

A banda de fanfarra, letramento, hip-hop, dança e desenho. [...] Assim, eu até questioneei a questão do hip-hop, mas o hip-hop porque é uma dança assim um movimento de rua [...] as crianças gostavam, gostavam muito, também se identificavam, foi um sucesso as crianças participavam mesmo. (Escola B/ Diretora A, 2019).

[...] nós selecionamos a banda de fanfarra, porque a escola estava querendo montar sua banda marcial, aí os instrumentos já iam ajudar para essa questão. O teatro, e o hip-hop[...] (Escola B/ Coordenadora A, 2018).

[...] na época foram as atividades de judô, hip-hop, esporte e letramento [...] (Escola A/ Diretora A, 2019).

Todas as atividades foram importantes porque a escola é grande. [...] Como atividade de capoeira, de ciências e esta foi importante para a escola, pois trouxe algo novo, diferente para a escola de periferia. [...] (Escola A/Coordenadora B, 2018).

Os relatos apresentados pelas informantes das duas escolas se assemelham quanto a associação entre as diversas atividades oferecidas aos alunos para o desenvolvimento de suas capacidades cognitivas, lúdicas, físicas, biológicas entre outras. De mesmo modo, as atividades do Programa Mais Educação também proporcionaram conhecimentos formais aos alunos das

escolas brasileiras. Para Guará (2006), ao passo que a educao compreende o homem como ser multidimensional trabalha-se a relao homem e contexto em que vive, nessa perspectiva:

A compreensão do homem como ser multidimensional, a educao deve responder a uma multiplicidade de exigências do próprio indivíduo e do contexto em que vive. Assim, a educao integral deve ter objetivos que construam relaoes na direo do aperfeiçoamento humano. Ao colocar o desenvolvimento humano como horizonte, aponta para a necessidade de realizao das potencialidades de cada indivíduo, para que ele possa evoluir plenamente com a conjugao de suas capacidades, conectando as diversas dimensões do sujeito (cognitiva, afetiva, tica, social, lúdica, esttica, física, biológica) (GUARÁ, 2016, p.16).

A proposta de Educao Integral por meio do Programa Mais Educao remete a ideia de saberes articulados em diferentes contextos na busca em reconhecer a importância dos conteúdos científicos e cotidianos para o planejamento das aulas das disciplinas do currículo formal e das oficinas socioculturais. O Programa através das atividades descritas nos macrocampos prevê uma articulao curricular dos conteúdos científicos e cotidianos. Para Guará (2006), a educao deve considerar a articulao entre conhecimentos científicos e cotidianos para produzir sentido  vida, sendo:

Um conjunto de conhecimentos sistematizados e organizados no currículo escolar e também há as práticas, habilidades, costumes, crenças e valores que conformam a base da vida cotidiana e que, somados ao saber acadmico, constituem o currículo necessário  vida em sociedade. (GUARÁ, 2006, p. 17).

Com a adesão ao Programa Mais Educao a rotina das escolas Santa Teresinha e Raimunda da Silva Barros se transformou nesse período (2010 a 2015) foram reuniões, palestras, oficinas de atividades, circulao de alunos e monitores no interior da escola e seu entorno. As escolas realizavam a seleo das atividades socioeducativas dispostas nos macrocampos de acordo com sua realidade e condioes de funcionamento: Acompanhamento Pedagógico; Meio Ambiente; Esporte e Lazer; Direitos Humanos em Educao; Cultura e Artes; Cultura Digital; Promoo da Saúde; Educomunicao; Investigao no Campo das Ciências da Natureza; e Educao Econômica. Todos os macrocampos estão vinculados aos Ministérios citados anteriormente, de modo a favorecer a política intersetorial descrita nos documentos do Programa Mais Educao.

As escolas A e B realizaram a seleo das atividades considerando sua realidade social e educacional buscando promover a insero de alunos em atividades socioculturais prescritas nos macrocampos favorecendo uma articulao com o currículo formal desenvolvidas no contraturno escolar.

Nós escolhemos o letramento, judô, banda de fanfarra, desenho (longo silêncio), mais ainda tinha mais duas, mais duas, não lembro.[...] (Escola A/ Coordenadora A, 2019).

Ao meu ver todas as atividades foram importantes [...] foi a atividade de ciências, capoeira, cinema e música que foram comprados os violões, flautas, coisas mesmo muito bom que trouxe para a escola que estava precisando, já como ela tinha na época banda de fanfarra aí veio melhorar ainda mais[...].(Escola A/ Coordenadora B, 2019).

[...] Era o acompanhamento pedagógico e a área do esporte que faziam a diferença.[...] (Escola A/ Diretora A, 2019).

A atividade mais importante que nós consideramos foi o acompanhamento pedagógico, que foi obrigatório: o letramento e a matemática e, foram selecionadas também hip- hop e banda de fanfarra. [...] (Escola B/ Coordenadora A, 2018).

Observou-se nos relatos das diretora e coordenadora das escolas A e B que o critério de seleção partiu das demandas dos alunos e da própria escola como: a banda de fanfarra, pensando em constituir uma banda marcial para a escola, e o hip- hop foi a grande surpresa, entre as atividades, pois foi a que os alunos mais gostaram com o envolvimento da dança e da música.

Conforme, documento encontrado na escola “B”, Manual Operacional do Mais Educação (2010b), atividades para 2010 que a referida escola selecionou: letramento, banda de fanfarra, teatro, software educacional, rádio e hip-hop. Em 2014, as atividades de Atletismo e múltiplas vivências esportivas, Rádio escolar, Educação em direitos humanos, Organização de coletivos pró-meio ambiente, Orientação de estudos e leitura (PDDE- Interativo, 2019).

Na Escola A, os relatos da coordenadora A e B evidenciam que houve uma diversidade na seleção das atividades do Programa. Quanto a precisão das atividades no ano de 2010, não foram encontrados registros na escola, somente no ano de 2014: Promoção da saúde prevenção de doenças e agravos à saúde; Banda de Fanfarra; Horta escolar e comunitária; Orientação para estudos e leitura (PDDE- Interativo, 2019).

Para Coelho (2009), não se pode desconsiderar o currículo e a programação pedagógica da escola, isto é, para a efetivação de um currículo integral as atividades educativas que acontecem fora e dentro da escola devem apresentar uma intencionalidade “ formativa – educativa”. A autora crítica uma outra problemática relacionada a fragmentação curricular, pois se trabalha com agentes educativos (monitores) desconsiderando muitas vezes os professores da escola e o planejamento, assim como as práticas educativas.

O propósito de contribuir para a melhoria da qualidade do ensino está presente nos documentos do Programa Mais Educação através do desenvolvimento de atividades socioeducativas. E especificamente entre os macrocampos: o Acompanhamento Pedagógico é

o único obrigatório e, desenvolve atividades nas áreas de letramento e matemática com o objetivo contribuir para o desempenho dos alunos. Observou-se que as atividades neste macrocampo foram compreendidas sob a forma de reforço escolar essa singularidade interpretativa para o macrocampo, reitera a ideia presente nas duas escolas, quanto a prática do reforço escolar aos conteúdos trabalhados no horário regular aos alunos que se encontravam em situação de dificuldade nas disciplinas de português e matemática, sendo trabalhado no contraturno escolar. Para Penteadó (2014, p. 478), “[...] O Programa como uma oportunidade de reforço escolar em relação aos conteúdos trabalhados no turno regular da escola”.

[...] dentre as mais, tínhamos mais necessidade era a questão do letramento. Por conta dos alunos participarem da questão do reforço escolar. Esses monitores vinham trabalhar essa questão da leitura e da escrita.[...] (Escola A/ Coordenadora A, 2019).

[...] no contraturno melhorou muito naqueles alunos que tinham dificuldade na leitura, que tinham dificuldade na matemática. Aí o monitor do Mais Educação ele já trabalhava essa questão do reforço no contraturno daquelas atividades que os alunos desenvolviam na sala de aula, aí realmente melhorou. Pelo menos essa atividade pedagógica a gente fazia questão de arrumar uma salinha para ter esse espaço[...] (Escola B/ Coordenadora B, 2018).

Os depoimentos das coordenadoras das escolas A e B afirmam que a prática do reforço escolar aconteceu nas duas escolas, em especial nas atividades de letramento e matemática com o objetivo de atender aos alunos que apresentavam baixo desempenho destas duas áreas do conhecimento. Penteadó (2014, p.480), reitera que “o programa indica um forte viés de compreender esse espaço como garantia de reforço dos conteúdos tradicionais escolares”.

A compreensão das atividades do macrocampo Acompanhamento Pedagógico como um reforço as disciplinas do ensino regular ministrados por agentes educativos, demonstram perigos relativos ao trabalho docente, pois fragiliza e desconsidera a formação e o trabalho dos professores com os alunos no horário regular. Penteadó (2014), assinala uma crítica a esse modelo,

[...] é inevitável considerar que esse modelo não apenas desvincula o ensinamento/aprendizagem da necessidade de um saber construído socialmente e que implica uma prática e razão pedagógica, como desqualifica a profissão docente e suas especificidades indicando que basta conhecer algo sobre algo para que se o ensine (PENTEADO, 2014, p.483).

Penteadó (2009), reitera a crítica ao Programa quando afirma que esse modelo desvincula o ensino/ aprendizagem de um conhecimento construído socialmente, como também

desqualifica o trabalho do professor, pois não basta conhecer algo é preciso formação específica para a área de atuação na docência.

Tabela 6: Matrícula e rendimento dos alunos do Ensino Fundamental na EMEF Santa Teresinha – 2010- 2014

ANO	NÚMERO DE ALUNOS			
	MATRÍCULA	APROVAÇÃO	REPROVAÇÃO	EVASÃO
2010	1.000	750	138	13
2011	930	730	125	50
2012	1.042	761	161	74
2013	960	752	130	65
2014	941	739	121	60

Fonte: SEMED/Cametá (2019).

Tabela 7: Matrícula e rendimento dos alunos do Ensino Fundamental na EMEF Raimunda da Silva Barros – 2010-2014

ANO	NÚMERO DE ALUNOS			
	MATRÍCULA	APROVAÇÃO	REPROVAÇÃO	EVASÃO
2010	328	240	51	21
2011	340	274	34	14
2012	355	278	47	16
2013	351	265	43	14
2014	495	426	48	13

Fonte: SEMED/Cametá (2019).

As tabelas 6 e 7 das Escolas Santa Teresinha e Raimunda da Silva Barros mostram que há uma variação quando as taxas de rendimento dos alunos. A escola Santa Teresinha apresenta o número maior de aprovações em 2010, enquanto que o ano de 2012 apresenta o maior número de reprovação. E a escola Raimunda da Silva Barros apresenta o número mais expressivo de aprovações em 2014, enquanto que o ano de 2010 apresenta o maior número de reprovação. Observou-se que as variações quanto os índices apresentados pelas duas escolas podem acontecer, justamente, em decorrência do contexto sócio- econômico e educacional em que as mesmas estão inseridas.

Os relatos das coordenadoras e diretora das escolas supracitadas afirmam que o Programa Mais Educação contribui para uma redução quanto a reprovação e a distorção idade/série, conforme anunciam os depoimentos.

Na distorção idade/ série e na retenção, porque também eles tinham acompanhamento pedagógico no contra turno, melhorou muito naqueles alunos que tinham dificuldade na leitura e na matemática [...] realmente melhorou pelo menos essa atividade pedagógica. (Escola B/Coordenadora A, 2018).

Mais na questão da retenção, porque o letramento, contribuía para a questão da leitura do aluno. Esse reforço da leitura...Na verdade em quase todas as turmas eram poucos alunos que não frequentavam, na questão do letramento nesses 6 ou 8 meses, suprir a necessidade da leitura que o professor não estava conseguindo em sala [...](Escola A/ Coordenadora A, 2019).

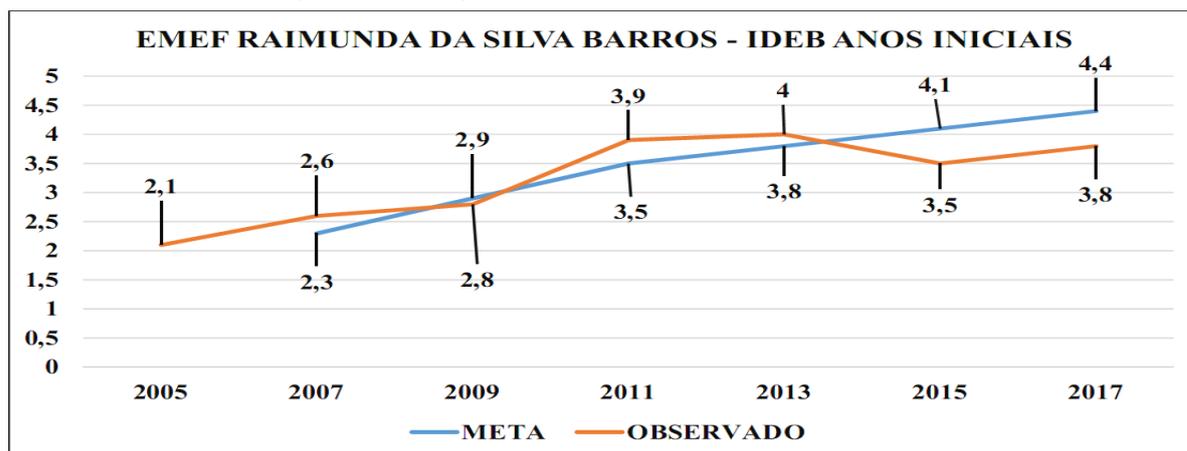
A correção de fluxo melhorou bastante e também a distorção idade-série, porque a gente conseguiu avançar com os alunos, então a gente poderia ver assim dentro do programa melhorou, [...] ao ponto que hoje a gente já vê resultado disso [...] (Escola, B/ Diretora B, 2018).

Os depoimentos das coordenadoras das Escolas A/B explicitam que a atividade de letramento e matemática foram as atividades que mais contribuíram nas taxas de rendimento dos alunos. A Coordenadora A/ Escola A, enfatiza que o letramento funcionava como um reforço e muitos alunos necessitavam desta atividade para melhorar seu desempenho. Para Penteadó (2014):

A oferta desta ampliação de turno atinge apenas alunos com dificuldades de rendimento acadêmico e que apresentam risco de evasão escolar. As indicações dadas nos discursos estudados apontam para uma estratégia de desenvolvimento de reforço escolar dentro das escolas que se configura como obrigatório já que não é dado às unidades o direito de escolha de adesão ao Programa nem sua ampliação a todos os alunos matriculados. Reforça essa compreensão o fato de que, dentre as oficinas, as de letramento e/ou matemática são de frequência obrigatória, as demais, não; e o fato de que o Programa não investe em todo o corpo discente da escola (PENTEADO, 2014, p.482).

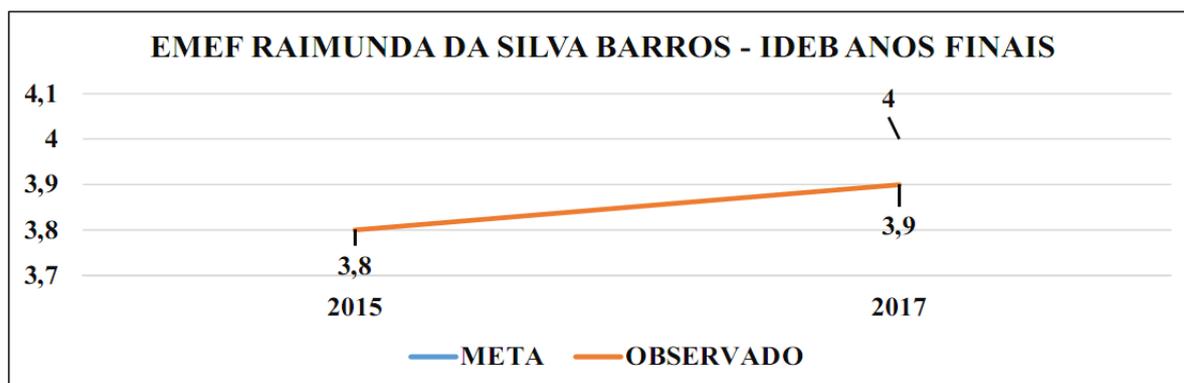
Conforme o PME a melhoria da qualidade da educação pública brasileira está relacionada a proposição da melhoria da posição das escolas no IDEB, aspecto que mais representa a essência do PME, mediante a ênfase nos conteúdos na área de português e matemática desenvolvidos no macrocampo Acompanhamento Pedagógico, considerado o único campo obrigatório no PME. Um dos aspectos de adesão ao Programa Mais Educação pelas escolas Santa Teresinha e Raimunda da Silva Barros está relacionado ao IDEB apresentado pelas escolas.

Gráfico 1: IDEB observado e projeções de metas da EMEF Raimunda da Silva Barros – Anos Iniciais (2007 – 2017)



Fonte: INEP/BRASIL (2018) (os resultados em laranja referem-se aos índices que atingiram a meta).

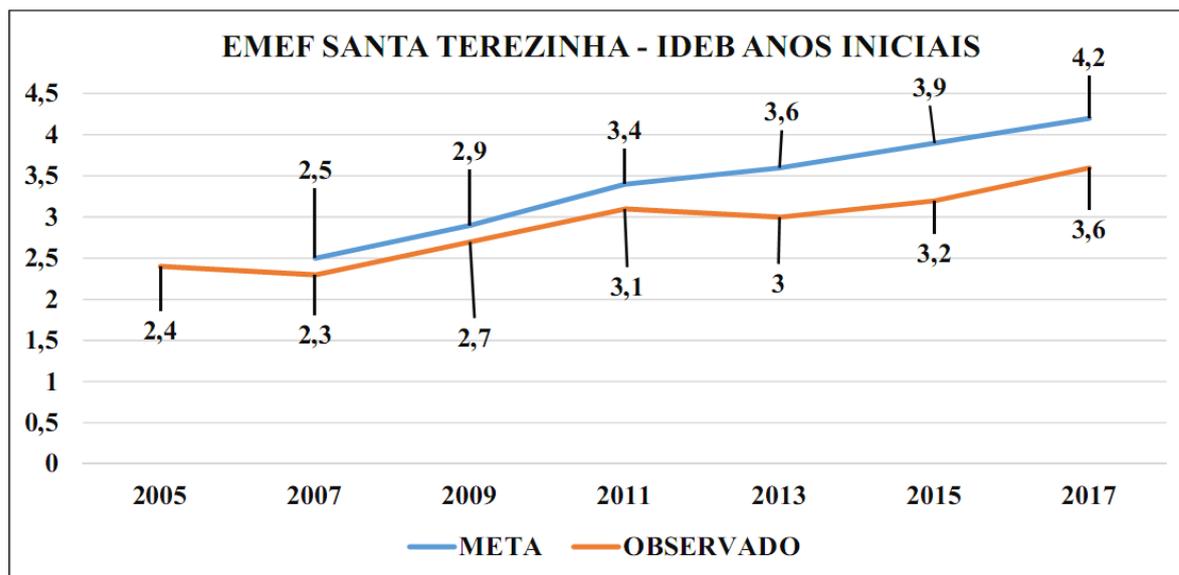
Gráfico 2: IDEB observado e projeções de metas da EMEF Raimunda da Silva Barros – Anos Finais (2007 – 2017)



Fonte: INEP/BRASIL (2018). (Os resultados em laranja referem-se aos índices que atingiram a meta).

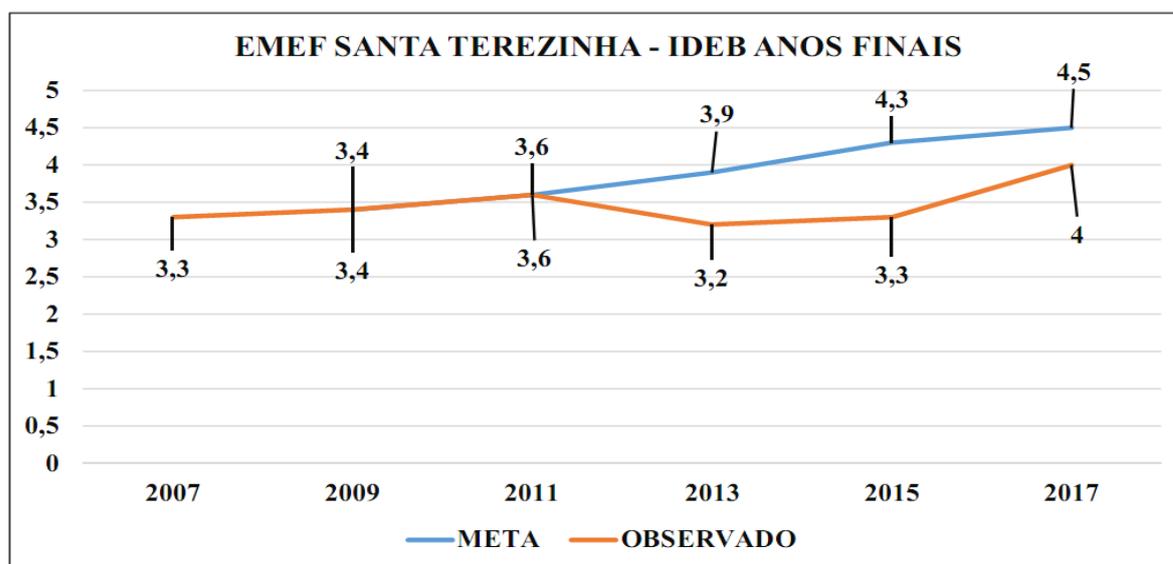
Os gráficos 1 e 2 da EMEF Raimunda da Silva Barros apresentam que a escola alcançou a meta do IDEB nos anos de 2007- 2,6; em 2011- 3,9 e 2013- 3,9 para os anos iniciais do Ensino Fundamental, entretanto, nos anos de 2009, 2015 e 2017 não alcançou a meta estipulada. Nos anos finais do Ensino Fundamental a referida escola apenas apresenta dados a partir de 2015, pois nos anos anterior não participou desta avaliação.

Gráfico 3: IDEB observado e projeções de metas da EMEF Santa Teresinha – Anos Iniciais (2007 – 2017)



Fonte: INEP/BRASIL (2018) (As projeções em laranja referem-se aos índices que atingiram a meta).

Gráfico 4: IDEB observado e projeções de metas da EMEF Santa Teresinha – Anos Finais (2007 – 2017)



Fonte: INEP/BRASIL (2018) (As projeções em laranja referem-se aos índices que atingiram a meta).

Os gráficos 3 e 4 da EMEF Santa Teresinha apresentam que a escola não alcançou a meta do IDEB em nenhum dos anos de avaliação para os anos iniciais do Ensino Fundamental,

entretanto, nos anos de 2009- 3.4 e 2011- 3.6 alcançou a meta estipulada para os anos finais do Ensino Fundamental.

A centralidade do IDEB na avaliação dos resultados revela o alinhamento do programa ao modelo gerencialista com foco na produtividade e nos resultados desconsiderando, entretanto, as condições materiais dos sujeitos. Conforme Saviani (2007):

O PDE se apóia em dados estatísticos referentes ao funcionamento das redes escolares de educação básica e em instrumentos de avaliação construídos a partir de indicadores do aproveitamento dos alunos e expressos nas provas aplicadas regularmente sob coordenação do INEP, a partir dos quais foi elaborado o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). É este índice que se constitui no recurso técnico por excelência para monitorar a implementação do PDE, definir e redefinir as metas, orientar e reorientar as ações programadas e avaliar os resultados, etapa por etapa, em todo o período de operação do plano, que se estenderá até o ano de 2022. (SAVIANI, 2007, p. 1246).

Observou-se que na fala das entrevistadas em relação aos dados do IDEB há uma incompatibilidade na precisão dos números das escolas, no entanto, as diretoras e coordenadoras das escolas A e B afirmam que houve uma significativa melhoria nos índices das duas escolas, mas não suficiente. Conforme mencionam os depoimentos.

Teve avanço sim, tanto na Provinha Brasil quanto no IDEB não foi grande. [...] Poderia ter aumentado mais, entendeu. Porque estava lá em baixo o IDEB parece que estava 3.6, mas poderia ter aumentado, no entanto, as circunstâncias impedem, porque tudo depende do meio. Um programa belíssimo que o Mais Educação, mas não tem espaço, não ter condição não adianta nada. (Escola A/ Diretora A, 2019).

[...] Houve, não tão significativo como era esperado, mas houve em todas as escolas naquele ano. Antes do Programa Mais Educação o nosso IDEB era 1.2, nós chegamos a 3.4. Na gestão anterior quase 5. Então, houve um avanço mesmo com todas as dificuldades. [...] Por isso é que criam esses programas para suprir essas necessidades, esses índices em relação ao IDEB. (Escola A/ Coordenadora A, 2019).

Sim, sim a gente percebeu sim muito, no letramento na parte da matemática, os alunos que tinham, que apresentavam essas dificuldades a gente percebeu essa evolução mesmo comentada pelos professores. [...] (Escola A/ Coordenadora B, 2019).

[...] a questão da alfabetização e do letramento os alunos tinham condições de fazer leitura nas provas externas, no caso a Provinha Brasil, deu uma melhorada. Porque é como eu volto a dizer [...] a gente vê um resultado, uma conexão positiva do projeto, Programa Mais Educação para a melhoria do IDEB. (Escola B/ Diretora B, 2018).

Houve uma elevação do IDEB, mas não foi o suficiente ainda. [...] Porque o objetivo é esse melhorar o desempenho dos alunos. (Escola B / Coordenadora A, 2018).

Acredito que sim, que o IDEB deu uma melhora e não tenho como falar agora essa questão de número. (Escola B/ Diretora A, 2019).

Os relatos das coordenadoras das escolas A e B são enfáticos ao reafirmar o propósito do Programa Mais Educação em oferecer condições para a melhoria do desempenho dos alunos nas avaliações externas. Desse modo, as atividades de letramento e matemática corroboram para a preparação dos alunos em função as avaliações propostas pelo MEC (Provinha Brasil).

Por estar vinculada ao alcance de metas para o desempenho escolar, a política de Educação Integral, em questão, é debatida em interface com a avaliação desempenho nas habilidades expressas no domínio da Língua Portuguesa (com foco na leitura) e no domínio da Matemática (com foco na resolução de problemas), por meio da Prova Brasil (BRASIL, 2009a, p.30).

As escolas utilizavam a estratégia denominada de reforço como forma de preparação dos alunos para melhorar os baixos índices apresentados pelas mesmas nas avaliações externas. Para Penteado (2014):

O PME nos sugeria uma ação pragmática e emergencial com a utilidade de driblar os baixos índices registrados nas avaliações externas ao ambiente escolar e a evasão, não se concentrando, necessariamente, em reformulações pedagógicas afinadas com cada realidade escolar e nelas imbricadas. A nosso ver, o programa não estabelece uma ressignificação cultural e semiótica que envolva o protagonismo estudantil (PENTEADO, 2014, p.471).

Em atendimento as propostas definidas a partir da nova configuração do Estado e, conseqüentemente, da Educação o IDEB passou a ser um mecanismo de aferição dos alunos das escolas, convergindo para um indicador de resultados e não de qualidade. (CHIRINÉA e BRANDÃO, 2015):

O IDEB, portanto, passou a ser, além de propositor de políticas públicas, o indutor de ações das escolas e dos sistemas de ensino para efetivação da qualidade. Embora seja um indicador de resultado, e não de qualidade, é a partir deste – e da divulgação dos seus resultados – que se mobilizam ações para melhoria da qualidade. (CHIRINÉA; BRANDÃO, 2015, p.464).

As políticas educacionais emergiram em seu bojo as novas exigências de qualificação e formação aliadas a reestruturação do Estado. Nesse quadro, a concepção de qualidade passou a ser pautada a partir da perspectiva que prima pelos resultados, tendo como consequência o estabelecimento de rankings com os melhores e piores resultados. Diante desse contexto, o Programa Mais Educação ao propor atividades de letramento e matemática consolidou a prática de resultados e competitividade entre as escolas, sendo o IDEB parâmetro de adesão das escolas ao Programa.

O princípio da autonomia deve decorrer da própria natureza da ação educativa, que deve ser realizada por sujeitos autônomos, que têm a possibilidade de realizar escolas de acordo com suas necessidades. No Programa Mais Educação, observou-se que as escolas têm uma certa autonomia na escolha de ações socioeducativas, no entanto, ainda que regular pois as atividades estão determinadas pelo Programa têm como um de seus objetivos a melhoria nos índices educacionais, fato que corrobora para uma gestão gerencial. Conforme Cabral Neto e Souza (2008):

Os baixos níveis de aprendizagem e de rendimento dos alunos de escola são, dentre outros, sinais atestadores de uma política educacional que fragiliza a educação e a escola pública, portanto de uma política educacional que quer fazer o mercado ser visto como o espaço competente para gerenciar a Educação (CABRAL NETO; SOUZA, 2008, p. 82).

3.1.2 O financiamento: Cobertura das ações do Programa Mais Educação nas escolas Santa Teresinha e Raimunda da Silva Barros

Para o financiamento do Programa Mais Educação as despesas provenientes da sua implementação são consignadas no orçamento do MEC. O Programa Mais Educação seria desenvolvido no regime de colaboração União, estados e municípios mediante assistência técnica e financeira. Essa assistência será definida pelo MEC conforme a legislação do Decreto n. 7.083/10. (BRASIL,2010a).

Art. 5o O Ministério da Educação definirá a cada ano os critérios de priorização de atendimento do Programa Mais Educação, utilizando, entre outros, dados referentes à realidade da escola, ao índice de desenvolvimento da educação básica, e às situações de vulnerabilidade social dos estudantes.

Art. 7o O Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE prestará a assistência financeira para implantação dos programas de ampliação do tempo escolar das escolas públicas de educação básica, mediante adesão, por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola - PDDE e do Programa Nacional de Alimentação Escolar - PNAE.

O recurso para o Programa Mais Educação destinados as escolas são viabilizados pelo FNDE via PDDE – Integral, com o objetivo de contribuir para a resolução de problemas educacionais. A liberação dos recursos financeiros está sujeita a adesão pelas escolas mediante os termos e propostas de operacionalização do PDE. O FNDE o maior responsável pela transferência de recursos para as políticas educacionais, sendo o PDDE – Integral responsável

financiamento do Programa Mais Educação. Os recursos financeiros do Programa Mais Educação repassados as escolas não se destinavam a ampliação e ou construção de espaços físicos nas unidades escolares, conforme a orientação nos documentos do Programa (BRASIL, 2009, 2009a, 2009b, 2009c).

No caso do PDDE Educação Integral, criado em 2008 e usado pelos programas Mais Educação e Novo Mais Educação, a verba repassada para as unidades executoras das escolas pode ser usada para o ressarcimento de despesas de alimentação e transporte dos monitores responsáveis pelas atividades, para aquisição de materiais de consumo e contratação de serviços. Os serviços dos monitores são considerados trabalho voluntário e, portanto, não podem ser remunerados. Dessa maneira, a plena realização do programa depende de voluntários para ministrar atividades consideradas desejáveis a partir de uma relação feita pelo Ministério da Educação. (CAPUCHINHO; CROZATTI, 2018,p.259).

As escolas administravam o recurso financeiro obtido por meio do PME/PDDE/Educação Integral. A partir do Manual Operacional do Programa Mais Educação eram orientadas a fazer as aplicações de duas maneiras: em despesas de “custeio” (transporte e alimentação dosicineiros, aquisição de materiais pedagógicos e de consumo, contratação de serviços); e em despesas de “capital” (aquisição de bens ou materiais de acordo com os kits constantes nas recomendações, além de outros bens permanentes necessários para o desenvolvimento das atividades) (BRASIL, 2012, p.24). Os investimentos visavam a concretização da política do Programa Mais Educação, reafirmando o compromisso do Ministério da Educação com políticas que enfoquem a “universalização da educação com qualidade social (BRASIL, 2009b, p. 23), ainda que não se defina, de maneira direta, nos documentos o que seria essa qualidade social.

As reformas educacionais caracterizadas pela descentralização passaram a responsabilizar as escolas pelo sucesso e ou insucesso do processo educativo. Para Silva e Silva (2014):

Ao mesmo tempo, constatamos o aumento do controle pelo órgão focal, que se dá basicamente através da distribuição de recursos, da definição e do controle dos meios de acompanhamento e avaliação de resultados, dos canais de distribuição de informações, dos padrões gerais de funcionamento das unidades escolares, ditando os limites em que elas devem operar e promovendo as adaptações necessárias para o bom funcionamento do sistema educacional como um todo. (SILVA; SILVA, 2014, p.115-116).

As escolas Santa Teresinha e Raimunda da Silva Barros ao aderirem ao Programa Mais Educação, no final de 2009 receberam o recurso em meados de 2010 para o desenvolvimento

das ações do Programa com alunos do Ensino Fundamental⁴⁰. O montante de recursos destinado a cada unidade escolar era repassado pelo PDDDE – Integral em nome da Unidade Executora Própria (UEx) representativa da unidade escolar como Conselho Escolar da EMEF Raimunda da Silva Barros e Conselho Escolar da Invasão⁴¹ (EMEF Santa Teresinha). Os recursos destinados as duas escolas diferenciam-se em decorrência do número de alunos matriculados no Ensino Fundamental. Outrossim, não houve possibilidade de descrever o número de alunos e nem de cada turma das escolas mencionadas durante os anos do Programa, pois não foram encontrados relatórios do Programa Mais Educação nas duas escolas com esses dados. As informações descritas quanto ao valor recebido pelas escolas foram extraídas do por meio do PDDEREX.

Tabela 8: Repasse de recursos do Programa Mais Educação para o Ensino Fundamental da EMEF Santa Teresinha- Escola “A” – 2010-2015

ANO	NÚMERO DE ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL	CUSTEIO (R\$)	CAPITAL (R\$)
2010	779	57.570,60	7.358,72
2011	752	---	---
2012	824	69.054,80	15.168,70
2013	750	11.848,64	1.027,84
2014	745	129.700,00	6.500,00
2015	725	---	---
TOTAL	4.575	268.174,04	30.055,26

Fonte: BRASIL/FNDE (2019), SEMED (2018).

A tabela 8 informa que a Escola Santa Teresinha recebeu do Programa Mais Educação o volume de recurso expressivo nos anos que aconteceram o Programa, sendo que em 2014 foram destinados a Escola R\$ 129.700,00 de custeio e R\$ 6.500,00 de capital. Observou-se também que não foram repassados os recursos financeiros do Programa para a referida escola nos anos de 2011 e 2015.

⁴⁰ A pesquisa não apresenta número de alunos do programa Mais Educação, pois esses dados não foram encontrados nas escolas, e o SIMEC não abre para anos (2010 a 2013).

⁴¹ A EMEF Santa Teresinha possui anexa a Unidade Executora mais 2 escolas (EMEF de Ajó 2012, 2013,2014) e (EMEF Maria Cordeiro 2013 , 2014, 2015) ,no entanto, para feito desta pesquisa os recursos financeiros foram desmembrados.

Tabela 9: Repasse de recursos do Programa Mais Educação para o Ensino Fundamental da EMEF Raimunda da Silva Barros - Escola “B” – 2010-2015

ANO	NÚMERO DE ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL	CUSTEIO (R\$)	CAPITAL (R\$)
2010	253	26.360,60	1.000,00
2011	248	---	---
2012	229	18.067,60	2.380,00
2013	232	44.460,42	5.597,83
2014	495	33.300,00	5.350,00
2015	509	---	---
TOTAL	1.966	122.188,62	14.327,83

Fonte: BRASIL/FNDE (2019), SEMED (2018).

A tabela 9 informa que a Escola Raimunda da Silva Barros recebeu do Programa Mais Educação o volume de recurso em 2013 de R\$ R\$ 44.460,42 de custeio e R\$ 5.597,83 de capital. E nos anos de 2011 e 2015 a escola não recebeu recurso do Programa. Observou-se que as Escolas Santa Teresinha e Raimunda da Silva Barros não receberam recursos nos anos de 2011 e 2014.

O FNDE, autarquia federal responsável em prestar assistência financeira para a implantação do Programa Mais Educação, no qual os recursos são canalizados ao PDDE Integral para as escolas que realizaram a adesão ao Programa. Perguntado as coordenadoras e diretoras sobre a origem do financiamento do Programa elas informam que os recursos financeiros advêm do governo federal.

O Programa é financiado pelo MEC, através do FNDE, são recursos destinados ao projeto. Ele não é um projeto local. É um projeto financiado por uma estrutura maior que é o governo federal para poder gerir dentro das escolas, com base nas estatísticas que informavam evasão, reprovação, distorção idade –série. Então com base na estatística e também no IDEB que estava baixo. [...] (Escola B/ Diretora B, 2018).

O recurso vinha do FNDE e o objetivo era melhorar o desempenho escolar dos alunos que estavam com baixo índice, com baixo rendimento.[...] E esses alunos estavam com o IDEB baixo, essas escolas elas iam receber esse recurso. (Escola B/ Coordenadora B, 2018).

O recurso era do FNDE esse recurso tinha uma predestinação já limitada [...] Se a escola ganhou era porque estava em desvantagem de educação, de formação, de nota do IDEB... essa questão do fracasso escolar. (Escola B/ Diretora A, 2019).

Era do FNDE [...] o dinheiro caía na conta da escola[...] O dinheiro desse programa era direto do governo federal. O município não tinha nada a ver, a escola que geria mesmo. Caía na conta o que a gente tinha que comprar, comprava. E quem pagava era o conselho escolar. (Escola A/ Coordenadora A, 2019).

Diretoras e coordenadoras das Escolas A e B afirmam que os recursos do Programa se originam do FNDE, e reconhecem que o desempenho dos alunos e as taxas de rendimento definiam a seleção das escolas quanto a adesão ao Programa. Os dados do IDEB como mencionados anteriormente, ratificam os relatos das diretoras e coordenadas das Escolas A e B quanto afirmam que o desempenho dos alunos nessas duas unidades escolares estava abaixo da meta estipulada. (Gráfico 1, 2, 3 e 4).

A descentralização preconizada com a reforma do Estado, na verdade, transferia responsabilidades para as unidades escolares, sob a premissa autonomia da escola quanto aos processos de gestão administrativa e financeira. Todavia, mantinha o controle e a centralidade sobre os gastos e ações da escola.

Para Capuchinho e Crozatti (2018):

As formas de utilização dos recursos e as atividades prioritárias permitem autonomia restrita, dentro de um quadro controlado pelas regras da União. O Ministério da Educação usa a regulação e transferência de recursos para garantir sua centralidade na coordenação de ações em torno de seus objetivos. (CAPUCHINHO; CROZATTI, 2018, p.260).

Investimento em educação é uma reivindicação constante para que o trabalho pedagógico possa se desenvolver a contento. No entanto, os investimentos em educação estão cada vez mais reduzidos, impossibilitando o desenvolvimento de muitas ações no interior da escola e, até fora dele.

Depreende-se desta maneira, que quanto a adesão ao Programa houve uma certa pressão motivada pelo investimento do Programa, que de todo modo, contribuiria pelo menos para a aquisição de materiais pedagógicos que poderiam ser usados por todos os envolvidos nas atividades da escola. Observou-se que a escola pública trabalha sempre no limite com suas finanças, situação que tem levado muitas escolas a aceitarem programas, como o Programa Mais Educação, mesmo que as condições para o desenvolvimento sejam precárias. Quando perguntado as coordenadoras e a diretora se o recebimento de recursos mudou o trabalho pedagógico elas afirmam que sim, conforme os relatos.

Mudou, mudou sim. Porque a escola era muito carente de material didático, material pedagógico. Então com esses recursos podemos adquirir muito material que se estavam precisando, sanar muitas dificuldades da escola. Foi muito bom, sim. (Escola B/Coordenadora A, 2018).

Naquele momento mudou. Os Professores tiveram mais recursos na escola para trabalharem. Tinha muitos jogos, em geral, utilizavam todos os recursos que vinham para o Mais Educação, as turmas podiam usar. (Escola B/Coordenadora B, 2018).

Mudou o trabalho pedagógico, porque os professores, eles se sentiam mais motivados porque esses recursos que eram usados no programa pelos monitores também serviam de apoio pedagógico, para a sala dos professores, para aula dos professores.[...] Então, melhorou o trabalho pedagógico do ponto de vista, realmente dos recursos financeiros que foram injetados na escola. (Escola B/ Diretora B, 2018).

Naquela época mudou, porque nós podemos lançar mão desses recursos, [...] para trabalhar a questão do ensino aprendizagem. Tínhamos como lançar mão para fazer formação. (Escola A/ Coordenadora A, 2019).

Os depoimentos relatam que o recebimento de recursos do Programa Mais Educação para as Escolas A e B mudou a realidade da escola, pois viabilizou a aquisição de inúmeros materiais pedagógicos, como jogos didáticos, contribuindo para o desenvolvimento do Programa e também para dinamização do trabalho pedagógico.

Para Penteado (2014), os investimentos em educação devem ser prioridade de um Estado compromissado na resolução de problemas educacionais e não somente baseado em ajudas voluntaristas e políticas focalizadas, mas com investimento ampliado e discriminado para formação dos professores, na estruturação das escolas, e assim permitir a autonomia escolar. Penteado (2014):

Um volume maior de investimentos seja necessário para a ampliação do atendimento escolar que não pode ser construído baseado na ajuda voluntarista, mas depende de compromisso pedagógico, didático e político: compromisso na formação de professores, na infraestrutura das escolas e compromisso de debate com a categoria docente que, por sua proximidade com os problemas do cotidiano escolar, pode apresentar soluções inesperadas, inéditas, quiçá eficazes para a educação. (PENTEADO, 2014, p.484).

Os recursos destinados do Programa Mais Educação para a execução das atividades estavam definidos de acordo com o custo de cada ação e ou atividade/ material para as oficinas. A escola seguia a orientação discriminada no Manual Operacional de Educação Integral – Mais Educação (BRASIL, 2010b). Segue amostragem no macro campo Acompanhamento Pedagógico- Letramento / Alfabetização.

Tabela 10: Orçamento de material para atividade Letramento/Alfabetização com recurso do PDDE/ Integral

ITEM	QUANTIDADE	UNIDADE	MATERIAL	VALOR UNITÁRIO CUSTEIO (R\$)	VALOR UNITÁRIO CAPITAL (R\$)	VALOR TOTAL (R\$)
01	06	Unidade	Alfabeto móvel em madeira ou plástico	47,90	-	287,40
02	10	Unidade	Bingo de letras	39,90	-	399,00
03	10	Unidade	Baralho de letras e palavras	19,90	-	199,00
04	06	Unidade	Varal de letras	35,00	-	210,00
05	06	Unidade	Dominó de leitura e escrita	10,90	-	65,40
06	06	Unidade	Cartas para ditado	23,90	-	143,40
07	06	Unidade	Jogos de memória de sílabas	12,90	-	77,40
08	10	Unidade	Jogo cruza letras	19,00	-	190,00
09	10	Unidade	Jogo primeiras palavras	19,90	-	199,00
Valor do Custeio: R\$ 1.770,60						
Valor estimado do kit: R\$ 1.770,60						

ATENÇÃO:

Nesta atividade a escola poderá adequar os serem adquiridos de acordo com a faixa etária dos estudantes.

Fonte: BRASIL (2010b).

Na tabela 10, se encontra discriminada a relação dos materiais para a atividade de letramento: jogos, baralhos e dominó a serem adquiridos para o desenvolvimento das atividades de letramento/ alfabetização com os alunos, como também o valor de custeio para a compra de cada material a ser utilizado nesta atividade.

O recurso do Programa Mais Educação viabilizou a compra de materiais sejam eles de custeio e ou capital para o desenvolvimento suas ações, oportunizando a constituição um acervo diversificado de materiais didáticos e tecnológicos na utilização das atividades/ oficinas pelos alunos nas aulas e nos eventos das escolas. Observou-se que o governo federal define os materiais, a quantidade e os valores correspondente a cada item, em termos de custeio e capital, desconsiderando a realidade social e educacional das escolas.

A gente comprava os materiais didáticos. Porque era assim que vinha o recurso, algum material didático chegava pelo correio, muitos materiais didáticos.[...] A coordenadora do Mais Educação e coordenadora do conselho da escola elas tinham uma tabela, uma lista de material que era para comprar de cada macrocampo, elas compravam, geralmente esperavam chegar o que o Programa mandava pelo correio, e o recurso era destinado cada centavo para cada macrocampo, o que tinha que comprar.[...] Muita coisa já tinha na escola de outros anos que a escola recebeu, que a outra diretora deixou, Muita coisa nós compramos de vários macrocampos. É um programa, assim muito cauteloso, muito delicado, entendeu. Tudo muito específico eu procurava sempre saber dessa parte financeira do Programa.[...] (Escola A/Diretora A, 2019).

Sim. Caixa amplificadora, data show, painel, notebook, impressora, mesa de desenho, ainda tinha o ping-pong (nós tínhamos até a mesa aí) . Materiais didáticos.... muitos jogos, muitos, muitos, muitos mesmos... cartelas silábicas. Eram utilizados em todas as atividades da escola.[...] Microsistem, livros, coleções, com esse recurso. Então a gente tinha como lançar mão para utilizar de uma maneira geral, com outros alunos porque nem todos os alunos participavam, no caso da EJA, não participavam do Programa Mais Educação. (Escola A/ Coordenadora A, 2019).

Com a configuração do Estado brasileiro se desencadeiam reformulações em sua estrutura organizacional, no qual o desenvolvimento das políticas educacionais pauta-se em *padrões* de eficiência, eficácia e produtividade. O Estado passa definir um gerencialismo através de um monitoramento as políticas educacionais. No Programa Mais Educação observou-se que as atividades, materiais e recursos financeiros já estabelecidos descaracterizam ou inviabilizam que aconteça de fato a autonomia as unidades escolas, pode-se anunciar uma autonomia restrita, pois as escolas poderiam comprar vários materiais para as atividades socioeducativas, no entanto, os materiais comprados deveriam ser aqueles descritos no Manual Operacional de Educação Integral.

Os materiais didáticos já vinham definidos já de acordo com as ações do programa. Por exemplo: do teatro, já vinha tecido e outras coisas. Da banda de fanfarra o material de capital o FNDE já fornecia, vinha os instrumentos já fornecidos pelo FNDE, vinha nota fiscal e os materiais de custeio era adquirido na escola, mas já vinha a relação que teria que adquirir. [...] Eram utilizados também pelos professores e monitores das oficinas, que também foram aproveitados pelos professores em sala de aula. (Escola B/ Coordenadora A, 2018).

Em questão de material, o data show, televisão até essa parte de cinema, a escola não tinha som e os materiais, a gente foi adaptando, usando alguns recursos para escola [...] Encontramos na escola, pouco. Pouco material. Como foi o caso da banda de fanfarra. Não questão, foi por questão assim não que se extraviou, mas por questão de uso mesmo. Que eles usavam durante todos os anos, no tempo do Mais Educação Depois quando veio nesse período, a gente renovou, foi pouco assim comprado os materiais. Com certeza de todas as atividades da escola, não foi só do Mais Educação, nesse período, foi um bom dinheiro que veio, então ajudou muito a escola muito mesmo. (Escola A/ Coordenadora B, 2019).

Os materiais eram comprados de acordo com as oficinas de letramento: jogos, alguns cadernos; desenho: material de desenho; oficina de teatro: fantoches, cortinas; na oficina de dança: preparar as roupas de dança, cd... [...] a agente adquiriu materiais permanentes de valor como: televisores, nós compramos na época três que eram necessários para o Programa, por exemplo; vai ser feita uma oficina de dança havia a necessidade não só de ouvir a música como de assistir os passos de dança, então tinha que ter uma televisão.[...] foi adquirido também: caixas de som, microfones, televisores, comprou mais data show, máquina de xerox, porque havia necessidade de você ter material para você trabalhar a gente investiu melhor forma possível. Claro que a gente fez um tombamento. (Escola B/ Diretora B, 2018).

Os depoimentos das coordenadoras e da diretora confirmam que no Programa Mais Educação as atividades e os materiais já vinham definidos, além do valor para cada material

sem considerar os índices inflacionários que na maioria das vezes inviabilizava a compra total dos materiais, levando as escolas a adaptarem muitos materiais, pois os recursos financeiros não eram suficientes.

Silva e Silva (2014), argumentam que a liberação de recursos do Programa não deve ser destinada somente a compra de materiais, mas também a capacitação de professores. Contudo, percebeu-se que, o Mais Educação privilegiou os meios físicos em detrimento ao investimento docente:

O fundamental mesmo é potencializar a utilização dos meios físicos que integram o processo de trabalho dos educadores (instalações, livros, material didático, equipamentos, etc.), de intensificação de suas atividades, sem despender grandes investimentos em capacitação de professores. Aliás, em relação ao Brasil, o Banco Mundial propõe que os investimentos em educação privilegiem os meios físicos e os equipamentos em detrimento do professor (SILVA; SILVA, 2014, p.116).

As escolas brasileiras necessitam de melhoria nas condições estruturais, de compromisso com a formação dos professores e meios para desenvolverem um trabalho com alunos em situação de vulnerabilidade social:

Tem aquela questão daqueles alunos que estavam no contraturno, e aqueles que ficavam ociosos e não tinham outra atividade para fazer, o aluno às vezes ficava na rua, os próprios pais falavam: O tempo que o meu filho vai ficar na rua, já vem para a escola fazer outra atividade.[...] (Escola B/Coordenadora A, 2018).

[...] os alunos estando na escola já não estavam na rua. Eles já não estariam à mercê de outras situações. [...] (Escola A/ Diretora A, 2019).

As escolas A e B localizam-se em áreas de grandes carências sejam sociais, econômicas e infra estruturais, pois estão localizadas em bairros periféricos, no qual a convivência com a violência e as drogas são constantes e, o alunado está inserido em um contexto de vulnerabilidade social, carência econômica e cultural. O relato da coordenadora e da diretora das Escolas A e B mencionam que Programa Mais Educação através das diversas atividades/oficinas atuou como um meio de inserção social e na oferta de conhecimentos diversificados aos alunos colaborando de algum modo para a redução das desigualdades sociais.

Cavaliere (2007), faz uma crítica ao analisar o aspecto assistencialista que a escola pode se tornar quanto a proposta da Escola em Tempo Integral, uma vez que, começa a assumir responsabilidades do próprio Estado, enquanto provedor de políticas públicas para redução das desigualdades. Cavaliere (2017), analisa que:

A visão predominante, de cunho assistencialista, vê a escola de tempo integral como uma escola para os desprivilegiados, que deve suprir deficiências gerais da formação dos alunos; uma escola que substitui a família e onde o mais relevante não é o conhecimento e sim a ocupação do tempo e a socialização primária (CAVALIERE, 2017, p. 1028).

A proposta da Educação Integral na perspectiva de uma Escola em Tempo Integral por meio do Programa Mais Educação não deve ser prioritariamente de tirar as crianças da rua e ocupar o seu tempo ocioso e, visar uma continuidade do trabalho pedagógico e oportunidade da oferta de outros tipos de saberes socialmente construídos. De outro modo, pensar o papel da escola numa visão assistencialista confirma as observações de Cavaliere (2007), que direciona para valores assistencialistas norteados por uma proposta de Educação Integral disciplinadora, “[...] na qual a escola de tempo integral é uma espécie de instituição de prevenção ao crime” (CAVALIERE, 2017, p. 1029).

A perspectiva de volume maior de investimentos faz-se necessário e primordial para a ampliação do atendimento nas escolas e, este não pode ser construído com ajudas voluntárias, mas depende do compromisso político, didático e pedagógico com a formação de professores e infraestrutura das escolas para contribuir para a universalização do ensino e a melhoria na qualidade da educação pública brasileira. Para Cabral Neto e Souza (2008):

Importa reafirmar, que defendemos a possibilidade de edificar um projeto de escola autônoma diferente do delineado atualmente pelo governo, que traz implícito o redimensionamento da ação estatal para com a educação pública, descentraliza tarefas e atribuições, mas não o poder e, ainda, delega para a comunidade escolar e seu entorno a resolução de problemas que afetam a escola pública (sobretudo os de natureza material e financeira) (CABRAL NETO e SOUZA, 2008, p.83).

Enfim, defendemos um projeto de escola que possibilite a gestão democrática, na qual os sujeitos tenham autonomia no processo pedagógico, financeiro e administrativo conforme, assinala Cabral Neto e Souza (2008).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O debate que envolve a concepção de Educação Integral na perspectiva da Escola em Tempo Integral e a descentralização do financiamento sob o viés da política do Programa Mais Educação nos instigou a procurar compreender a complexidade desta temática, levando-nos aos resultados que seguem.

Porém, para apresentar os resultados deste trabalho, retomaremos o seu objetivo - analisar as implicações do Programa Mais Educação a partir da perspectiva da Escola em Tempo Integral, tendo em vista a viabilidade do financiamento das ações realizadas em duas escolas municipais de Cametá/PA – Escola Santa Teresinha e Escola Raimunda da Silva Barros.

O processo de pesquisa nos propiciou resultados importantes que apresentarei aqui ainda que sucintamente, trazendo inicialmente aqueles que decorreram da revisão da literatura e, em seguida, os que foram apontados a partir da análise do material empírico.

Neste primeiro momento, retoma-se o cenário das reformas do Estado brasileiro no âmbito das políticas educacionais, pois foi nos anos de 1990 que foram aprofundadas as mudanças centrais em todos os setores de produção com nova configuração no campo das políticas públicas e, conseqüentemente, nas políticas educacionais brasileiras tendo em vista a atmosfera de crise do capital que delineou a redefinição do papel do Estado. Sob o discurso de que o país precisava se modernizar para se tornar mais competitivo e menos burocrático foram concebidas novas medidas que passaram a nortear a esfera administrativa e culminaram nas novas relações entre Estado e sociedade.

Diante desse cenário reformista as políticas sociais passaram a tornar-se um campo de disputa para vinculação de interesses econômicos em atendimento as orientações das agências internacionais. Compreende-se que a concepção de Estado se transforma de acordo com o contexto em evidência para garantir a reprodução das relações de produção na dinâmica do capital. A interferência das agências internacionais, o Banco Mundial, nas políticas educacionais foram decisivas para promover reformas pautadas na racionalidade econômica e nas leis do mercado, o Estado agora redefinido continua sendo o provedor das políticas sociais, mas torna-se também regulador e avaliador dos serviços direcionados a sociedade.

Nesse contexto de reformas o argumento que se estabelece é que a administração pública precisa se modernizar, com isso modificam-se as relações entre Estado e sociedade, institui-se um novo modelo de gestão para as políticas públicas alicerçadas em uma administração gerencial, cuja base almeja a eficácia, a eficiência e a produtividade. No âmbito educacional, a

referida política instituiu novas formas de regulação dentro de uma concepção de descentralização que imprimiu uma falsa autonomia aos sistemas escolares, a partir de políticas compensatórias e focalizadas.

Com esse novo gerencialismo, imprimiu-se a concepção de educação a ótica mercadológica, em que a educação passou a ser um serviço nessa lógica economicista; perdendo dessa maneira, a dimensão democrática de gestão sustentada nos processos participativos. Nesse sentido, a educação se insere aos moldes empresariais pautada na racionalidade econômica e na lógica do mercado, e assim precisa apresentar resultados satisfatórios quanto a melhoria da qualidade do ensino e da redução das desigualdades sociais.

Diante este cenário de racionalidade econômica de ínfimos investimentos na área educacional, corroboram-se para fortalecer as afirmações que o modelo de educação proposto em detrimento as orientações internacionais sob a lógica neoliberal.

A gestão gerencial pautada na descentralização administrativa dos macro e microsistemas, se apresenta como fórmula prática para resolver os problemas da educação. Todavia, com a reforma o sentido de descentralização sofre ressignificação passando assumir o aspecto de desconcentração e recentralização. O Estado desconcentra suas responsabilidades, ao mesmo tempo em que concentra suas orientações aos sistemas de ensino e, conseqüentemente regula os resultados das atividades desenvolvidas pelas escolas.

Com o advento deste novo modelo de políticas educacionais constituído com a redefinição do Estado, instaurou-se na educação brasileira orientações a partir de um plano que define ações pontuais e focalizadas com o discurso inflamado de promoção da melhoria do ensino público considerando que os diagnósticos internacionais mostraram a realidade deficitária da educação brasileira.

Sob o discurso dos reformistas que a educação brasileira não atende aos moldes internacionais, fortalece a premissa de implementar um novo Plano para a educação do país, plano este que vai na contramão do Plano Nacional de Educação, construído a partir das discussões com os diversos segmentos sociais. O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), Decreto nº 6.094/2007, anexo "A", configura-se sob o discurso da descentralização, em que a União transfere responsabilidades aos entes subnacionais, o PDE também congrega vários programas e projetos com o objetivo fundante de melhorar a qualidade da educação no Brasil, mediante parceria com a sociedade, pois defende o ideário que a educação é a saída para os problemas do país. Todavia, muitos direitos antes conquistados foram sendo substituídos por uma política gerencialista que prima pela competitividade, produtividade e eficiência diante aos

novos desafios colocados a educação brasileira, fato que corroborou para uma reavaliação das políticas educacionais a partir da lógica do mercado.

Neste segundo momento, apresentam-se as diretrizes do Programa Mais Educação e percebeu-se que o PME é resultado do PDE e que caracteriza um processo de descentralização por meio de políticas oriundas dos anos 90, conforme regulamentado pelo Decreto 7.083/2010, anexo “B”, sob o discurso da melhoria da aprendizagem por meio da ampliação do tempo de permanência de crianças e adolescentes na escola, a partir do pressuposto da concepção de Educação Integral, na perspectiva da Escola em Tempo Integral. Nesse aspecto, a concepção de Educação Integral corrobora para a formação humana na totalidade em que construção do sujeito acontece em todos os espaços de inserção.

No estudo sobre a Educação Integral, o Brasil já experimentou esse processo por meio da Escola em Tempo Integral a exemplo a - Escola Parque e nos CIEPS -por meio da escola com horário integral, experiências que se diferem da proposta do Programa Mais Educação em vista deste fomentar a formação integral por meio de atividades socioeducativas desenvolvidas no contraturno escolar.

Educação em Tempo Integral e Escola em Tempo Integral apresentam uma diferenciação conceitual e semântica. A Educação em Tempo Integral se refere ao aumento do tempo que o aluno permanece na escola, enquanto Escola em Tempo Integral corresponde as transformações organizacionais internas das unidades escolares, a fim de oferecer condições satisfatórias para a permanência de alunos no horário integral.

Para o formato das escolas públicas do Brasil, o Programa Mais Educação ao tentar oportunizar a ampliação da jornada escolar mediante oferta de Educação Integral na perspectiva da Escola em Tempo Integral incorpora uma visão assistencialista em que a escola passa ser um espaço para atender aos empobrecidos, excluídos social e culturalmente por meio de ações socioeducativas em parceria com a sociedade. Em relação a esse aspecto infere-se uma crítica pertinente a perspectiva da Escola em Tempo Integral no Programa Mais Educação quanto a constituição de um ambiente educativo e, ou de proteção social.

O Programa Mais Educação ao propor a gestão intersetorial, oportuniza os segmentos sociais a participação e a responsabilização pelas ações oriundas do Programa, há um compartilhamento de responsabilidades entre o Estado e a sociedade para melhorar a situação educacional do país.

As atividades socioeducativas propostas pelo Programa Mais Educação delineadas em 10 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; e Educação Econômica), constitui-se como uma ação intersetorial, com o foco de diminuir as desigualdades sociais e fomentar a valorização da diversidade cultural do Brasil, através da perspectiva da Escola em Tempo Integral as atividades socioeducativas eram desenvolvidas no contraturno escolar no interior da escola e ou em outros espaços, a fim de atender os alunos do Ensino Fundamental, o PME objetivou a melhoria da qualidade da educação pública, conforme documentos do Programa (Brasil, 2009a, 2009b, 2009c). Para a adesão e seleção das escolas eram considerados vários os aspectos entre eles: escolas que foram contempladas com PDE/ Escola e que possuam IDEB abaixo ou igual a 3.5 nos anos iniciais e finais e alunos participantes do Programa Bolsa Família.

A implementação do Programa Mais Educação ocorreu pelo processo de descentralização de recursos financeiros através do PDDE – Integral /Mais Educação - e deste diretamente às escolas para a gestão das ações socioeducativas. A princípio tratou-se de uma descentralização sob o argumento enfático de delegar mais autonomia as escolas, porém o que acontece de fato, é espécie de autonomia regulada em que pese a contradição de descentralizar por meio de processos ainda centralizadores como o monitoramento das atividades por meio do SIMEC.

Na perspectiva da descentralização financeira a União transfere a estados e municípios, competências administrativas, entretanto mantém a centralidade em definir as ações/ atividades socioeducativas e o volume de recursos do Programa Mais Educação. Houve uma vinculação de recursos para as escolas desenvolverem as atividades do Programa Mais Educação, mas sob a orientação prevista no Manual Operacional de Educação Integral- Programa Mais Educação que define as ações socioeducativas nos macrocampos, o volume de recursos de custeio e capital para cada ação, além de definir a quantidade e o tipo de material a ser utilizado em cada atividade do Programa, ocorreu uma autonomia regulada, pois as escolas apenas realizaram a seleção das atividades socioeducativas, mas mediante aquelas indicadas pelo Programa, como também a execução das atividades determinadas pelo Programa Mais Educação.

No âmbito do financiamento do Programa Mais Educação notou-se que acontece uma centralização das decisões de poder do Estado; a desconcentração na distribuição de tarefas, concentrando-se o poder de decisão do Estado, por meio de uma política de descentralização aos moldes reformistas. Nessa nova dinâmica contextual o financiamento para a educação está cada vez mais restrito, visto que os processos de produção e a competitividade corroboram para

a iniciativa do livre comércio, contribuindo assim para o limite de gastos com a educação, através da implementação de programas focalizados e verticalizados, como o Programa Mais Educação, no qual está vinculado o recurso para o desenvolvimento das ações propostas, no que se refere a proposição da Educação Integral na perspectiva da Escola em Tempo Integral, sendo que essa situação tem um agravante com o compartilhamento de responsabilidade do Estado com a educação pública.

Neste último momento, abordam-se as reflexões oriundas do campo empírico quanto a adesão do Programa Mais Educação na Escola Municipal Santa Teresinha e Escola Municipal Raimunda da Silva Barros, em que o Programa Mais Educação ao chegar no “chão das escolas”, traz consigo inúmeros desafios e que estas precisam encontrar formas de desenvolver suas ações.

Percebeu-se pelo estudo que a repercussão da adesão ao Programa Mais Educação nas escolas Santa Teresinha e Raimunda da Silva Barros foi instigante e desafiadora, no que se refere a proposta de Educação Integral na perspectiva de Escola em Tempo Integral, quanto ao desenvolvimento de ações socioeducativas no contraturno escolar, e a descentralização de recursos financeiros para a execução das atividades socioeducativas. A Secretaria de Educação de Cametá (SEMED) ofereceu apoio, realizando reuniões, orientação do manual do Programa Mais Educação e essas orientações aconteceram com a equipe gestora de cada escola.

A novidade da proposta pelo Programa Mais Educação de Educação Integral na perspectiva da Escola de Tempo Integral levou as escolas Santa Teresinha e Raimunda da Silva Barros a grandes desafios, entre eles a variável tempo e espaço; adaptação curricular e administração dos recursos financeiros para garantir a execução das ações propostas para cada escola.

No contexto da implantação do Programa Mais Educação nas escolas Santa Terezinha e Raimunda da Silva Barros, a variável tempo e espaço culminaram como sendo um dos maiores problemas encontrados pelas unidades escolares, pois a falta de infraestrutura nas próprias escolas para atender os alunos no contraturno impediu que a maioria das atividades ocorressem no interior da escola. Desse modo, as atividades que ocorreram na oferta dos macrocampos realizadas em espaços adaptados– biblioteca, sala dos professores, pátio – principalmente para atender as atividades do campo do Acompanhamento Pedagógico; e outras, ainda, ocorreram em espaços fora da escola – praças, igrejas, campos de futebol, fato que para as coordenadoras e diretoras das escolas Santa Teresinha e Raimunda Barros comprometeu o desenvolvimento satisfatório das atividades, uma vez que a gestão do Programa das duas escolas compreendiam

e desejavam que as atividades socioeducativas do Programa fossem realizadas no interior das escolas. No entanto, a orientação no Manual Operacional da Educação Integral previa que a formação de estudantes poderia ser realizada em espaços para além das unidades escolares, estratégia do Ministério da Educação para introduzir a ampliação da jornada escolar.

A falta de infraestrutura adequada comprometeu o alcance da proposta do Programa nas duas escolas, pois as atividades aconteceram em alguns dias da semana, principalmente na sexta-feira, sábado e até em feriados com a carga horária limitada, isto é, não atendia ao mínimo de horas previsto pelo programa de pelo menos sete horas diárias ou 35 horas semanais, em decorrência da variável espaço e tempo.

As escolas Santa Teresinha e Raimunda da Silva Barros apresentam outra singularidade quanto ao desenvolvimento das atividades, em especial as de letramento e matemática, estas aconteceram no interior das escolas e cumpriam em sua maioria a carga horária estabelecida na orientação do Programa, pois os alunos atendidos apresentavam dificuldades principalmente no aspecto da leitura e na escrita. A dificuldade no aspecto da leitura e da escrita é notória, o que propiciou que as atividades voltadas para o letramento e a matemática fossem compreendidas e desenvolvidas como um reforço escolar, pois os alunos que se encontravam com dificuldades nas aulas do ensino regular eram encaminhados para as turmas de letramento, ou “turmas do reforço” orientadas pelos monitores. Esse aspecto configurou uma fragilidade no processo de ensino aprendizagem, como de outro modo, fragilizou a profissão docente em suas especificidades.

As atividades voltadas para letramento e matemática carregam consigo uma especificidade quando atuam como ações de preparação dos alunos para a submissão nas avaliações de larga escala, aspecto que configurou a nítida intenção das políticas focalizadas em contribuir para a melhoria do desempenho dos alunos na nota do IDEB e na Provinha Brasil. Imbuídas no Programa Mais Educação estão aspectos da concepção gerencialista que prima pela eficácia, eficiência e a produtividade dos alunos em atendimento as exigências das agências internacionais.

Observou-se que o PME apresentou uma pequena contribuição quanto aos indicadores de qualidade, pois constatou-se um índice menor de evasão considerando o número de alunos matriculados no Ensino Fundamental nas Escolas Santa Teresinha e Raimunda da Silva Barros. Evidenciou-se que, as escolas tinham clareza das reais intenções dos programas federais como políticas focalizadas, visto que, o PME procurou almejar a melhoria do desempenho dos alunos diagnosticada pela aferição das avaliações em larga escala e mensuradas no IDEB, por outro

lado quando as escolas não atingiam a meta estipulada, subentendeu-se que não houve melhoria na qualidade do ensino. Em relação a posição das escolas no alcance da meta do IDEB se estabelecem rankings entre as unidades escolares para verificar aquela que apresenta os melhores índices em relação a qualidade do ensino.

As atividades socioeducativas desenvolvidas nas escolas Santa Teresinha e Raimunda da Silva Barros foram selecionadas com a intenção de oferecer atividades diversificadas - capoeira, hip-hop, banda de fanfarra, letramento, teatro, desenho, entre outras- como tentativa de inserir os conhecimentos cotidianos/socioculturais no currículo na mesma proporção de valor que os conhecimentos científicos com vistas a melhorar a qualidade da educação.

No Programa Mais Educação o recebimento de recursos financeiros era definidos pelo FNDE e gerenciados pelo PDDE Integral, quanto aos valores de custeio e capital destinados a compra de materiais e, dentre os valores de custeio para o ressarcimento com transporte e alimentação de monitores do programa. Esse aspecto caracteriza que há uma descentralização de responsabilidades sob o argumento de uma autonomia, todavia aconteceu uma autonomia regulada quanto o tratamento dado pelas escolas ao uso dos recursos financeiros, uma vez que os recursos já estavam definidos de acordo com as atividades socioeducativas descritas nos macrocampos.

Os recursos financeiros do Programa Mais Educação contribuíram para a ampliação do acervo material das unidades escolares, - jogos, aparelhos eletrônicos, entre outros- além do desenvolvimento das atividades socioeducativas. Contudo, os recursos não foram suficientes manutenção satisfatória das atividades ao considerar a questão inflacionária no preço dos materiais. As políticas focalizadas não garantem de fato a melhoria na qualidade do ensino, pois a educação precisa de mais investimento e compromisso social, político e econômico.

A política do Programa Mais Educação marcada por princípios gerencialistas que se justificam como mecanismos de melhoria da qualidade do ensino, através da ampliação da jornada escolar, na perspectiva da Escola em Tempo Integral não representou avanço significativo, apenas amparado pelo discurso da “qualidade”. A “qualidade da educação” nesse sentido ganha novos contornos no contexto de reestruturação produtiva do capital pautada nos fundamentos estabelecidos pelo mercado.

A perspectiva da Escola em Tempo Integral na proposta do Programa Mais Educação foi uma proposta importante, no entanto, não atendeu aos anseios de qualidade para a educação básica, em especial ao Ensino Fundamental nas Escolas Santa Teresinha e Raimunda da Silva Barros. Observou-se apenas indícios da proposta de Educação Integral na perspectiva da Escola

em Tempo Integral que demanda uma estruturação física, um currículo adaptado e recursos financeiros suficientes para sua sustentação. Contrariamente, tais programas descentralizados encontram-se previamente definidos e os recursos são irrisórios para o desenvolvimento das ações, sendo importante que as comunidades educacionais– gestores, técnicos e professores– possam criar estratégias para resistir a lógica estabelecida pelas políticas governamentais.

Por fim, a autonomia do Programa Mais Educação configura-se do ponto de vista da gestão gerencial, pois constatou-se uma autonomia regulada, quanto as escolhas das atividades socioeducativas e o uso de recursos para sua efetivação, uma vez que estes já estavam estabelecidos na proposta do Programa. Desse modo, enquanto princípio da gestão democrática afirmamos que o Programa Mais Educação vai na contramão da autonomia escolar que decorre da própria natureza do processo educativo que deve ser realizada para a construção de sujeitos autônomos capazes de construir uma autêntica vivência democrática de acordo com suas próprias leis e grupos.

REFERÊNCIAS

ADRIÃO, Thereza, PERONI, Vera. **Implicações do programa dinheiro direto na escola para a gestão da escola pública.** Revista Educação e Sociedade, vol. 28, n. 98, jan./abr. 2007, p. 253-267. Disponível em <www.cedes.unicamp.br> . Acesso em: 15 de agosto de 2019.

ALMEIDA, Maria Hermínia Tavares de. **Recentralizando a federação?** Revista Sociologia e Política. Curitiba, n.24, p. 29-39, jun. 2005. Dossiê Federalismo.

ARAÚJO, Luiz. **Os fios condutores do PDE são antigos.** Jornal de Políticas Educacionais. Nº 2. Setembro de 2007. p. 24 a 31. Disponível em< revistas.ufpr.br/jpe/article/view/15000. Acesso em: 04 de out. 2017.

ARAUJO, Ronaldo M. de Lima, RODRIGUES, Doriedson S. **Referências sobre práticas formativas em educação profissional: o velho travestido de novo ante o efetivamente novo.** In ARAUJO,R.M L.RODRIGUES,D. et al. (Org.). Filosofia da práxis e didática da educação profissional. Autores Associados. Campinas- São Paulo. 2011, p 7-44.

ARELARO, Lisete R.G. **A Educação Básica no Século XXI: tendências e perspectivas.** Impulso. Piracicaba,16(40): 35-53, 2005.

ARRETCHE, Marta. **Mitos da Descentralização: Mais Democracia e Eficiência nas Políticas Públicas.** RBCS, Número 31, 1998.

ARROYO, Miguel G. **Políticas educacionais e desigualdades: à procura de novos significados.** Educ. Soc. , Campinas, v. 31, n. 113, p. 1381-1416, out.-dez. 2010. Disponível em< [hhttp://www.cedes.unicamp.br](http://www.cedes.unicamp.br). Acesso em: 20 de jun de 2015.

ARROYO, Miguel Gonzales. **O direito a tempos-espacos de um justo e digno viver.** In: MOLL, Jaqueline et al. (Org.). Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempo e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012.cap.1,p.33-45.

AZANHA. J. M. P. Educação: temas polêmicos. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

AZEVEDO. Janete Maria Lins de, **A educação como Política Pública.** 2.ed.ampl. São Paulo: Ed. Autores Associados, 2004.

BALL. Stephen J, **Performatividade , privatização e o pós- estado do Bem Estar.** Educ. Soc. ,Campinas, vol.25,n.89, p. 1105 -1126, Set./Dez.2004. Disponível em<<http://www.cedes.unicamp.br>.> Acesso em: 20 de junho de 2019.

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

BARROSO, João. **O reforço da autonomia das escolas e a flexibilização da gestão escolar em Portugal.** In: Ferreira, N.S.C. (org.) Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios. São Paulo: Cortez, 1998, p. 16

BASSI, M.; MAZDA, E. **Bicho de Sete Cabeças - Para entender o Financiamento da Educação Brasileira.** São Paulo: Ação Educativa, 2009.

BASSI, Marcos Edgar. **Os Recursos Financeiros Aplicados na Educação Básica da Rede de Ensino da Prefeitura da Cidade de São Paulo: subsídios para a construção de um plano de educação.** Fineduca – Revista de Financiamento da Educação, Porto Alegre, v.1, n.12,p 01-19. 2011a . Disponível em <http://seer.ufrgs.br/fineduca>. Acesso em: 10 de agosto de 2019.

BASSI, Marcos Edgar. **Financiamento da Educação Infantil em seis capitais brasileiras.** Cadernos de Pesquisa. v.41, n.142,p 116-... - . 2011b.

BRASIL. **Constituição Federal de 1988.** Texto Constitucional, de 05 de outubro de 1988. Disponível em <www.planalto.gov.br> Acesso em: 03/12/2017

_____. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm> Acesso em: 25/04/2019.

_____. Lei n. 8.642, 31 de março de 1993. Dispõe sobre a instituição do Programa Nacional de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente - Pronaica e dá outras providências. Poder Executivo, Brasília, DF, 1993.

_____. Plano Diretor da Reforma do Estado,Brasília.1995. www.dominiopublico.gov.br Acesso em: 18/10/2017.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996a. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, 23 de dezembro de 1996. Disponível em : <<http://www.planalto.gov.br>> Acesso em: 26/04/2019.

_____. Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996b. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, na forma prevista no art. 60, § 7º, do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, e dá outras providências. <<http://www.planalto.gov.br>> Acesso em: 03/09/2018.

_____. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm> Acesso em: 29/09/2018.

_____. Lei nº 10.832, de 29 de dezembro de 2003. Altera o § 1º e o seu inciso II do art. 15 da Lei no 9.424, de 24 de dezembro de 1996, e o art. 2º da Lei no 9.766, de 18 de dezembro de 1998, que dispõem sobre o Salário-Educação. 2003. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2003/L10.832.htm>. Acesso em: 17 fev. 2018.

_____. Bolsa- Família, criado por meio do decreto n. 5.209 de 17 de setembro de 2004. Dispõe sobre a Criação do Bolsa- família.

_____. Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007a. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>> Acesso em: 05/03/2019.

_____. Portaria Normativa Interministerial nº 17, de 24 de abril de 2007b. Institui o Programa Mais Educação. Disponível em: <portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task> Acesso em: 04/03/2019.

_____. Discurso do Presidente da república, Luiz Inácio Lula da Silva, na cerimônia de assinatura dos atos normativos do Plano de Desenvolvimento da Educação, 2007c. Disponível <[http: w.w.w biblioteca da presidência .gov.br](http://www.biblioteca.presidencia.gov.br)>

_____. PDE- Plano de Desenvolvimento da Educação – razões, princípios e programas. Ministério da educação. Brasília, 2007d. [wwwdominiopublico.gov.br](http://www.dominiopublico.gov.br) Acesso em: 18/10/2017.

_____. Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007e. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a Lei no10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis nos 9.424, de 24 de dezembro de 1996, 10.880, de 9 de junho de 2004, e 10.845, de 5 de março de 2004. Disponível em <www.planalto.gov.br> Acesso em: 03/04/2019

_____. Ministério da Educação. Passo a Passo, Mais Educação. Brasília, 2008.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Educação integral. Brasília, DF: MEC/SECAD, 2009.

_____. Programa Mais Educação: Gestão Intersetorial no Território. Cadernos Séries Mais Educação, Brasília, 2009a.

_____. Educação Integral: texto de referência para o debate nacional. Cadernos Séries Mais Educação, Brasília, 2009b.

_____. Rede de Saberes Mais Educação: pressupostos para Projetos Pedagógicos de Educação integral. Cadernos Séries Mais Educação, Brasília, 2009c.

_____. Manual de Educação Integral para obtenção de apoio financeiro através do PDDE. 2019d.

_____. Ministério da Educação. Passo a Passo, Mais Educação. Brasília, 2009e.

_____. Decreto nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010a. Dispõe sobre o Programa Mais Educação. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20072010/2010/decreto/d7083.htm> Acesso em: 03/03/2019.

_____. **Manual Operacional de Educação Integral**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010b.

_____. **Manual Operacional de Educação Integral**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2012.

_____. **Manual Operacional de Educação Integral**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2013.

_____. Lei n. 13.005 de 25 de junho de 2014: Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Diário oficial da União, Brasília, DF, 25 jun. 2014.

_____. MEC. Educação Integral .2015. Disponível em: <<http://educacaointegral.mec.gov.br>>. Acesso em 10 jun. 2019.

_____. Portaria MEC nº 1.144, de 10 de outubro de 2016. Institui o Programa Novo Mais Educação. Disponível em: portal.mec.gov.br/docman/outubro-2016-pdf/49131-port-1144mais-educ.../fil. Acesso em 30 de jul. 2019.

_____. PDDE Interativo. 2019. Disponível em <<http://pddeinterativo.mec.gov.br>>. Acesso em 20 de agosto de 2019.

_____. FNDE. 2018. Disponível em <<https://www.fnde.gov.br>> Acesso em: Acesso em 20 de agosto de 2019.

_____. FNDE. 2019. Disponível em <<https://www.fnde.gov.br>> Acesso em: Acesso em 20 de agosto de 2019.

_____. Conheça o INEP. 2005. Disponível em: < <http://portal.inep.gov.br/historia>>. Acesso em: 16 mai. 2017.

_____. QEdU . Disponível em: <https://www.qedu.org.br/brasil/censo-escolar>. Acesso em: 16 setembro . 2018.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em Educação: uma introdução à teoria dos métodos**. Porto: Porto, 1994.

BOMENY, H. **A escola no Brasil de Darcy Ribeiro**. Em Aberto, Brasília, v. 25, n. 88, p. 109-120, jul./dez. 2009. Disponível em <www.cedes.unicamp.br> . Acesso em: 15 de agosto de 2019.

BONETI, Lindomar Wessler. **Políticas Públicas por Dentro**. 3. ed. Ver. Ijuí: Ed. Unijuí, 2011.
BRANDÃO, Z. **Escola de tempo integral e cidadania escolar**. Em Aberto, Brasília, v. 25, n. 88, p. 1-214, jul./dez. 2009.

BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos e PETER SPINK. (Orgs). **Reforma do Estado e Administração Pública Gerencial**. Rio de Janeiro: Editora Fundação Getúlio Vargas. 1998, p. 21-38.

CABRAL NETO, Antônio. Gestão e qualidade de ensino: Um labirinto a ser percorrido. In: SOUZA JÚNIOR; Luiz de, FRANÇA, Magna; FARIAS, Maria da Salete Barboza de. (Orgs.) **Política de gestão e práticas educativas: a qualidade do ensino**, Brasília: Liber Livro, 2011.
CAMETÁ (Município). Aspectos históricos e culturais. 2017. Disponível em: <<http://www.portalamazonia.com.br/secao/amazoniadeaz/interna.php?id=581>>. Acesso em: 15 mai. 2017.

CABRAL NETO, Antônio; SOUZA, Luis Carlos Marques. **Autonomia da escola pública: diferentes concepções em embate no cenário educacional brasileiro**. In: ROSÁRIO, Maria José Aviz do; ARAÚJO, Ronaldo Marcos de Lima. Políticas públicas educacionais. Campinas, SP: Editora Alínea, 2008.

CAMETÁ/PA, SEMED. EMEF Santa Teresinha, Projeto Político-Pedagógico - PPP, 2015.

CAMETÁ/PA, SEMED EMEF Raimunda da Silva Barros, Projeto Político-Pedagógico – PPP, 2017.

CAMETÁ (Município). Aspectos históricos e culturais. 2017. Disponível em: <<http://www.portalamazonia.com.br/secao/amazoniadeaz/interna.php?id=581>>. Acesso em: 1 Set.. 2019.

CAMETÁ/PA, <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/dtbs/para/cameta.pdf>. Acesso em: 25 de setembro de 2019.

CAMETÁ/PA. **Lei Municipal nº 212/2012, de 21 de maio de 2012.** Dispõe sobre a adequação da carreira da área de magistério e criação unificada do Plano de Cargos, Carreiras e Remuneração dos Profissionais da Educação Básica do município de Cametá/PA. Publicada no Painel da Prefeitura de Cametá na data de sua aprovação.

_____. **Lei Municipal nº 256/2013, de 05 de dezembro de 2013.** Dispõe sobre a alteração da Lei Municipal nº 212/2012 e dá outras providências. Publicada no Painel da Prefeitura de Cametá na data de sua aprovação.

CAMINI, Lucia. **Política Educacional do PDE e do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação.** In: Revista Brasileira de Política e Administração de Educação. V. 26. nº 3, p. 535-550, set/dez. 2010.

CAPUCHINHO, Cristiane. CROZATTI, Jaime. **O financiamento dos Programas Federais Mais Educação e Novo Mais Educação para a Ampliação da Jornada nas Escolas Públicas** 248-Brasileiras. Revista de Discentes de Ciência Política da UFSCAR.vol.6-n.3.p.248-277-2018.

CARNOY, Martin. **Marx, Engels, Lênin e o Estado.** In: Estado e teoria política. São Paulo: Papyrus, 1994.

CAVALIERE, Ana Maria Vilella. **Escolas de Tempo Integral versus Alunos em Tempo Integral.** Em Aberto, Brasília, v. 22, n. 80, p. 51-63, dez. 2009. Disponível em< www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=. Acesso em: 20 de jun. de 2017

_____. **Anísio Teixeira e a educação integral.** Paidéia. maio-ago. 2010, Vol. 20, No. 46, 249-259. Disponível em< www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=. Acesso em: 20 de jun. de 2017

_____. **Educação integral: uma nova identidade para a escola brasileira.** Revista Educação & Sociedade. Campinas, n. 81, p. 247-270, dez. 2002. Disponível em: www.scielo.br/pdf/es/v23n81/13940.pdf<http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/viewFile/136/168>. Acesso em: 25 jun. 2018.

_____. **Tempo de escola e qualidade na educação pública.** Educação & Sociedade, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1015-1036, out. 2007.

CARBELO, Sandra Regina Cassol. **A proposta da escola parque: notas para pensarmos políticas públicas para a educação no Brasil.** X ANPED SUL, Florianópolis, Outubro, 2014.

CELLARD, André et al. **A pesquisa qualitativa enfoques epistemológicos e metodológicos**/ tradução de Ana Cristina Nasser. – Petrópolis, RJ: Vozes, p. 295-316. 2008- (Coleção Sociologia).

CHIRINÉA, Andréa Melanda. BRANDÃO, Carlos da Fonseca Brandão. **O IDEB como política de regulação do Estado e legitimação da qualidade: em busca de significados**. Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v. 23, n. 87, p. 461-484, abr./jun. 2015.

CHIZOTTI, Antonio. **Pesquisa qualitativa em Ciências Humanas e Sociais**. Petrópolis: Vozes, 2006.

COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa. MENEZES, Janaína Specht da Silva. **Tempo integral no ensino fundamental: ordenamento constitucional-legal em discussão**. Anped. 2007, p. 01-16. 30reuniao.anped.org.br/trabalhos/GT13-3193--Int.pdf

COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa. **História(s) da educação integral**. Em Aberto, Brasília, v. 22, n. 80, p. 83-96, abr. 2009.

CONFEDERAÇÃO NACIONAL DE MUNICÍPIOS – CNM. Fundeb: O que os Municípios precisam saber. 2ª edição. – Brasília: CNM, 2014. 92 páginas.

CRUZ, Rosana Evangelista. **Pacto federativo e financiamento da educação: a função supletiva e redistributiva da União – O FNDE em destaque**. Tese de doutorado, Universidade de São Paulo, 2009a.

_____. **O Financiamento da Educação Pública no Brasil**. In: COUTINHO, Adelaide Ferreira. (Org.). Reflexões sobre Políticas Educacionais no Brasil: consensos e dissensos sobre a educação pública. São Luís: EDUFMA, 2009b, p. 88-108.

CURY, C. R. J. **Educação e contradição: elementos metodológicos para uma crítica do fenômeno educativo**. São Paulo: Cortez Autores Associados, 1986.

_____. **Educação e contradição: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo**. São Paulo: Cortez, 2000.

DAVIES Nicolas. **Fundeb: a redenção da educação básica?**. Educ. Soc., Campinas, vol. 27, n. 96 - Especial, p. 753-774, out. 2006. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 15 de setembro de 2019.

DEITOS, Roberto Antônio. **Políticas públicas e educação: aspectos teóricos- ideológicos e socioeconômicos**. Maringá, v.32, n 2, p. 209-218,2010. Disponível em <<http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciEduc/article/view/11869>>. Acesso em: 10 de jun.2017.

DOURADO, Luiz Fernandes. **Políticas e gestão da educação básica no Brasil: limites e perspectivas**. Educ. Soc. Campinas, vol.28,n.100- Especial,p.921=946, out.2007.

ENTREVISTA 1, realizada com a informante denominada DIRETORA “A”, Escola “A” realizada no dia 06 de novembro de 2018.

ENTREVISTA 2 com a informante denominada COORDENADORA “A”, Escola “A” realizada no dia 10 de novembro de 2018.

ENTREVISTA 3 com o informante denominada de COORDENADORA “B”, Escola “A” realizada no dia 27 de dezembro de 2018.

ENTREVISTA 4 com o informante denominada de DIRETORA “A”, Escola “B” realizada no dia 05 de março de 2019.

ENTREVISTA 5 com o informante denominada de DIRETORA “B”, Escola “B” realizada no dia 18 de março de 2019.

ENTREVISTA 6 com o informante denominada de COORDENADORA “A”, Escola “B” realizada no dia 05 de abril de 2019.

ENTREVISTA 7 com o informante denominada de COORDENADORA “B”, Escola “B” realizada no dia 16 de abril de 2019.

ENTREVISTA 8 com o informante denominada de TÉCNICA DA SEMED realizada no dia 25 de outubro de 2019.

FRASER, M. T. D; GONDIM, S. M. G. Da fala do outro ao texto negociado: discussões sobre a entrevista na pesquisa qualitativa. Paidéia, 2004.

FELÍCIO, Helena Maria dos Santos: **Análise curricular da escola de tempo integral na perspectiva da educação integral**: Revista e-Curriculum, São Paulo, v.8, n.01, p.01-18. Abril. 2012.

FERNANDES, Francisco das Chagas. **O Fundeb como política pública de financiamento da educação básica**. Revista Retratos da Escola, Brasília, v.3, n.4, p.23-38, jan/jun.2009. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>. Acesso em: 20 de setembro de 2019.

FREIRE. Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 48. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A Educação e a crise do capitalismo real**. 2ª Ed. São Paulo: Cortez, 1996.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e construção democrática no Brasil**. IN: FÁVERO, O & SEMERARO, G. (orgs.) Democracia e Construção do Público. Petrópolis: Vozes, 2002. pp. 53-67.

GADOTTI, Moacir. **A escola na cidade que educa**. Cadernos CENPEC. n.1, p 133-139. 2006.

GEMAQUE. Rosana Maria de Oliveira. **Políticas de financiamento e direito à educação básica: o Fundef e o Fundeb**. SER Social, Brasília, v.13, n.29, p. 90-112, jul./dez.2011.

GEMAQUE, Rosana Maria. GUTIERRES, Dalva. **Financiamento da educação básica no Brasil – Desafios Históricos**. In: CABRITO B et al. (Org.). Os desafios da expansão da

educação em países de língua portuguesa: Financiamento e Internacionalização. EDUCA. Lisboa, 2014,p.157-174.

GIDDENS, Antony. **A terceira via e seus críticos**. Rio de Janeiro: Record, 2001,p.20-21.

GIOLO, Jaime. **Educação de tempo integral: resgatando elementos históricos e conceituais para o debate**. In: MOLL, Jaqueline [et al.] Caminhos da Educação Integral no Brasil: direito a outros tempo e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012,p. 94-105.

GOMES, Pelegrine Marcilene. **O prescrito e o vivido: Estudo da política de ampliação da jornada escolar em escolas de tempo integral da rede municipal de Educação de Goiânia**. 2016. 385 f. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós- Graduação em educação. Universidade Federal de Góias. Goiânia.2016.

GONÇALVES, Antonio Sérgio. **Reflexões sobre educação integral e escola de tempo integral**. 2006. IN: Cadernos CENPEC / Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária. Educação Integral. nº 2 (2006). São Paulo: CENPEC, 2006.

GUARÁ, Isa Maria F. R. **É imprescindível educar integralmente**. IN: Cadernos CENPEC / Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária. Educação Integral. nº 2 (2006). São Paulo: CENPEC, 2006.

GUARÁ, Isa Maria F. R. **Educação e desenvolvimento integral: articulando saberes na escola e além da escola**. IN: MAURÍCIO, Lúcia V. (org.). Educação Integral e Tempo Integral. Em Aberto, Brasília: INEP, v. 22, nº 80. 2009.

HAGE, Salomão. **Classes multisseriadas: desafios da educação rural no Estado do Pará, Região Amazônica**. Belém, PA: Geperuaz 2003.

HARVEY, David. **Condição Pós- Moderna**. São Paulo: Loyola. 2005.

HÖFLING, Eloisa de Mattos. **ESTADO E POLÍTICAS (PÚBLICAS) SOCIAIS**. Cadernos Cedes, ano XXI, nº 55, novembro/2001. Pp. 30-41. Disponível em< ISSN 0101-3262. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-32622001000300003>. Acesso em: 04 de out. 2016.

IBGE. Cametá: dados gerais do município. Disponível em: <<http://cidades.ibge.gov.br/painel/painel.php?lang=&codmun=150210&search=|infogr%Elfi> cos:-dados-gerais-do-munic%EDpio>. Acesso em: 20 abr. 2019.

_____. Diretoria de Pesquisas. Coordenação de População e Indicadores Sociais. Estimativas da população residente com data de referência 1º de julho de 2018. Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?lang=&codmun=150210&search=para|cameta>>. Acesso em: 1 mai. 2019.

KRAWCZYK, Nora Rut. **O PDE : novo modo de regulação estatal?** Caderno de Pesquisa, v.38,n.135,p. 797-815,set./dez.2008.

LECLERC, Gesuína de Fátima Elias. MOLL Jaqueline. **Educação integral em jornada diária ampliada: universalidade e obrigatoriedade?** Em Aberto, Brasília, v.25, n. 88, p. 17-49, jul./dez.2012.

LIBÂNEO, José Carlos. **Políticas Educacionais no Brasil: desfiguramento da escola e do conhecimento escolar**. Cadernos de Pesquisa. V.46 n.159 p.38- 62 jan./mar. 2016.

LOBO, T, **Descentralização: conceitos , princípios, prática governamental**. Cadernos de Pesquisa, Campinas, n.74,p.5-10, agosto,1990.

MARQUES, Luciana Rosa. ANDRADE, Edson Francisco de. AZEVEDO, Janete Maria Lins de. **Pesquisa em política educacional e discurso: sugestões analíticas**. RBPAE- v.33,n.1,p 055 – 071, jan./abr..2017.

MARTINS, A. M, **A descentralização como eixo das reformas do ensino: uma discussão da literatura**. Educação & Sociedade, ano XXII, nº 77, Dezembro/2001.

MARTINS, Andre silva. **Todos pela Educação: o projeto educacional de empresários para o Brasil do século XXI**: REUNIÃO ANUAL DE ASSESSORIA NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO,31;2008, Caxambu. Anais, Caxambu, ANPED, 2008.

MARTINS, André Silva. **A educação básica no século XXI: o projeto do organismo “Todos pela Educação”**. In. Práxis Educativa, Ponta Grossa, v.4, n.1, p.21-28 , jan./jun. 2009.

MENDES. Odete da Cruz.*et al*. **Gestão da educação- Uma revisão conceitual na perspectiva de análise do plano de ações articuladas- PAR**. www.anpae.org.br/IBERO...IV/GT1integral.pdf., 2013.pp.1-15.Acesso em: 15 de junho de 2016.

MÉSZÁROS, I. **Para além do capital: rumo a uma teoria da transição**. São Paulo: Boitempo, 2002.

MÓL. Saraa César. **Ampliação da jornada escolar no contexto brasileiro: lógica organizativa em pauta**. XVIII ENDIPE. Didática e Prática de Ensino no Contexto político contemporâneo: cenas da educação brasileira. WWWufmt.br/ endipe.2016.

MOLL, Jaqueline A. (Org.). **Caminhos da educação integral no Brasil: direitos a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso. 2012.

MONLEVADE, João Antonio Cabral de. **Financiamento da educação na Constituição e na LDB emendadas**. In: BRZEZINSKI, Iria et al.(Org.). LDB/ 1996 contemporânea: contradições, tensões, compromissos. – São Paulo: Cortez, 2014. Cap. 11,p.322-346.

NOMA, Amélia Kimiko; LIMA, Aparecida do Carmo. **Reforma do estado e da educação dos anos 1990**. Roteiro, Joaçaba,v.34,n.2,p.171-188,jul./dez.2009.

OLIVEIRA, Romualdo Portela. **Da universalização do ensino fundamental ao desafio da qualidade**. Educação e Sociedade, Campinas, volume 28, n. 100, p. 661-690, out. 2007
OLIVEIRA, Dalila Andrade. **Políticas educacionais no governo Lula: rupturas e permanências**. RBPAR – v.25,n.2,p 197-209,mai./ago.2009.

OLIVEIRA, Rita de Cássia. TEIXEIRA, Beatriz de Basto. **Descentralização e Gestão do Ensino nos programas PDE Escola e Mais Educação.** RBPAE- v.31,n.2,p.293-312 mai./ago.2015.

PAIVA, Flávia Russo Silva. AZEVEDO, Denilson Santos de. COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa. **Concepções de Educação Integral em propostas de ampliação do tempo escolar.** Instrumento: R. Est. Pesq. Educ. Juiz de Fora, v.16, n.1,jan./jun.2014.

PARO, Vitor Henrique. et al. **A escola pública de tempo integral: universalização do ensino e problemas sociais.** Cad. Pesq., São Paulo (65): 11-20, maio1988.

PEGORER, Valter. **Educação Integral: Um sonho possível e de realização necessária.** 1. ed. São Paulo: Texto novo, 2014.

PENTEADO, Andrea. **Programa Mais Educação como Política de Educação Integral para a Qualidade.** Educação & Realidade, Porto Alegre, v.39,n.2,p.463-486,abr./jun.2014.

PERONI, V. **Breves considerações sobre a redefinição do papel do Estado.** São Paulo: Xamã, 2003.p 21-134.

PINTO, José Marcelino de Rezende; ADRIÃO, Theresa . **Noções Gerais sobre o financiamento da educação no Brasil.** *EcoS* Revista Científica, São Paulo, v.8,n.1,p.23-46, jan./jun.2006.

PINTO, José Marcelino Rezende. **Políticas não estão amarradas a execução orçamentária contínua.** IN: GRACIANO, Mariângela. Desafios da Conjuntura: Avanços e desafios na implementação do PDE. Publicação impressa do Observatório de Educação da Ação Educativa. V.1, n. 28. São Paulo: Ação Educativa, 2010.

POULANTZAS, N. **Traços Fundamentais do Estado Capitalista.** In ____ Poder Político e Classes Sociais. Porto. Novembro. Portucalense,1971.p.5-52.

PNUD. Desenvolvimento Humano e IDH. 2017. Disponível <<http://www.br.undp.org/content/brazil/pt/home/idh0.html>>. Acesso em: 20 abr. 2017.

RAMOS, Marise Nogueira. **A educação profissional pela pedagogia das competências: para além da superfície dos documentos oficiais.** Educação e Sociedade, Campinas, v.23,nº80,p.405-427, set.2002.

REZENDE, V. M. **Descentralização ou desconcentração? O controle dos gastos com a educação: ação que supera a autonomia da escola.** 28ª Reunião da ANPEd, 2005. Disponível em: <<http://28reuniao.anped.org.br/gt05.htm>>. Acesso em: 25/03/2019.

RODRIGUEZ, V. **Financiamento da Educação e Políticas Públicas: o FUNDEF e a política de descentralização.** Cadernos Cedes, ano XXI, nº 55 42-57 , novembro/2001.

SANTOS, Thiago Luiz Alves dos. SANTOS, Felipe Rocha dos Santos. **EDUCAÇÃO BRASILEIRA, CIDADE EDUCADORA E O PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO - EXPLORAÇÕES INICIAIS.** 2015,p. 1-14. www.anpae.org.br/ Acesso em: 20 de setembro de 2019.

SAVIANI, Dermeval. **O Plano de Desenvolvimento da Educação: Análise do Projeto do MEC. Educação & Sociedade**, vol.28 nº 100 – Especial, p. 1231-1255, out. 2007. Disponível em < hpp://www.cedes.unicamp.br. Acesso em: 20 de jun de 2015.

SHIMOKOMAKI, Juliana Bachiega. **Financiamentos da educação básica no Brasil**.In: SILVA, F.C da et al. (Org.). O financiamento da educação básica e os programas de transferência voluntárias. São Paulo: Xamã, 2011.Cap. 8, p. 115-126.

SILVA, Jamerson Antonio de Almeida. SILVA, Katharine Ninive Pinto. **Analisando a concepção de Educação Integral no governo Lula / Dilma através do Programa Mais Educação**. Educação em Revista. Belo Horizonte.v.30.n.01.p95-126.mar.2014.

SILVA, Rodrigo Manuel Dias da. BUSNELLO, Chaiane Paula. PEZENATTO, Fabíola. **Política, cidadania e educação integral: a convivência democrática como princípio pedagógico**. RBPAE- v.30,n.2,p 397 – 416, mai/ago.2014.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia M. e EVANGELISTA, Olinda. **Política Educacional**. 4 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. 144p.

SOUZA, Celina. CARVALHO, Inaiá M.M. de, **Reforma do Estado, descentralização e desigualdades**. Lua Nova. n. 48. 1999.p. 187- 244.

SOUZA, Luisete do Espírito Santo. **A educação integral/ de tempo integral: natureza, caracterização e produção escrita das concepções político- ideológicas do Programa Mais Educação**. EDUCERE, p.775-792.2015.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 2013.

TRIVIÑOS, Augusto. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais: A pesquisa qualitativa em educação**. Editora Atlas, São Paulo, 1987.

UNESCO. **Repensar a educação: rumo a um bem comum mundial?**. – Brasília: UNESCO Brasil, 2016.

VOSS. Dulce Marli da, **O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE): contextos e discursos**. Cadernos de Educação/FaE/PPGE/UFpel/ Pelotas [38]: 43-67,janeiro/abril 2011.

WERLE. Flávia Obino Corrêa, **A reinvenção da gestão dos sistemas de ensino: uma discussão do Plano de Desenvolvimento da Educação (2007)**. Revista Educação em Questão, Natal,v.35,n.21,p. 98-119,maio/ago.2009.

ZANARDI, Teodoro Adriano Costa. **Educação Integral, Tempo integral e Paulo Freire: os desafios da articulação conhecimento- tempo – território**. Revista e-Curriculum, São Paulo,v.14,n.01,p.82-107 jan./mar.2016.

**APÊNDICE 1. ROTEIRO DE ENTREVISTAS COORDENADOR(A)
PEDAGÓGICO / PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO E DIRETOR(A).**

IDENTIFICAÇÃO EM REGISTRO

:

1 - Formação:

2- Situação funcional:

3- Cargo/função:

1 - Você conhece o Programa Mais Educação? Das atividades financiadas na sua escola qual(is) foram as mais importantes e, por que?

2 - Qual a origem do financiamento das ações do Programa Mais Educação? Explique.

3- Dentre as finalidades do Programa Mais Educação estão o de aumentar o tempo do aluno na escola e melhorar a qualidade do ensino. Como você avalia os resultados que foram alcançados, considerando a qualidade do ensino na sua escola?

4- Dos indicadores de qualidade do ensino – correção de fluxo, distorção idade/série e retenção- em quais desses aspectos o PME contribuiu? Como?

5- E, em relação à escola em tempo integral qual sua avaliação considerando as condições oferecidas pela sua escola?

6- Há uma estreita relação entre o PME e o IDEB na medida em que dentre as ações financiadas estão a alfabetização e letramento e a matemática que são requisitos para a Provinha Brasil. Você observou melhoria dos índices depois da implementação do Mais Educação nas escolas?

7- Como são viabilizadas/ articuladas as atividades do Mais Educação no contraturno escolar?

8- O recebimento de recursos financeiros do Mais Educação mudou o trabalho pedagógico da Escola? Em que aspectos?

9- Esses recursos propiciaram a aquisição de materiais didáticos? Quais foram eles e como foram/são utilizados?

**APÊNDICE 2. TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
PARA PARTICIPAÇÃO EM PESQUISA**

TÍTULO DA PESQUISA:

A GESTÃO DO PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO E SUAS IMPLICAÇÕES EM ESCOLAS MUNICIPAIS DE CAMETÁ/PA: Entre a Escola em Tempo Integral e a descentralização Financeira

Caro (s) Informantes

Venho por meio deste documento convidá-lo (a) a participar como voluntário (a) da pesquisa supracitada, que está sendo desenvolvida por **NANCY DA CRUZ RIBEIRO**. A pesquisa é vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Cultura- PPGEDUC/ Universidade Federal do Pará sob minha orientação – Odete da Cruz Mendes. O objetivo da pesquisa analisar as implicações do Programa Mais Educação, a partir da descentralização financeira para viabilizar as ações em duas escolas municipais de Cametá/PA – Escola Santa Teresinha e Escola Raimunda da Silva Barros. Asseguro ao (à) senhor (a) que sua identidade será mantida sob sigilo, caso possível e as informações colhidas serão usadas exclusivamente na pesquisa supracitada. É verdade que o uso de nomes fictícios por si só não assegura o anonimato haja vista que o recorte temporal da pesquisa será explicitado no texto. Todavia, o tratamento ético das informações, assim como a ausência da identidade ou ainda apenas a indicação genérica de “entrevistado” a partir da função que exerce: diretor, professor, coordenador Pedagógico poderá ajudar a não comprometê-los diante das análises. Desde já agradeço sua valiosa contribuição para a pesquisa, disponibilizando sua atenção e tempo, posto que se sabe dos inúmeros compromissos diários que assumidos enquanto profissionais da educação. A equipe do Programa de Pós-Graduação na pessoa da orientadora do trabalho por meio da UFPA se coloca à disposição para as possíveis dúvidas ou informações necessárias.


Prof. Dra. Odete da Cruz Mendes

E-mail: ocm@ufpa.br
Telefone (91) 92760364

APÊNDICE 3. TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu,declaro que li as informações sobre a pesquisa e me sinto perfeitamente esclarecido (a) sobre o conteúdo da mesma. Declaro ainda que, por minha livre vontade, aceito participar cooperando com a coleta de informações para a mesma e, autorizo a utilização das informações por mim fornecidas para a finalidade explicitada acima.

Cametá, de ----- de 2018.

Assinatura:

Obs: uso exclusivo do pesquisador.

ANEXOS:

**Presidência da República
Casa Civil
Subchefia para Assuntos Jurídicos**

DECRETO Nº 6.094, DE 24 DE ABRIL DE 2007.

Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA, no uso das atribuições que lhe confere o art. 84, incisos IV e VI, alínea “a”, da Constituição, e tendo em vista o disposto nos arts. 23, inciso V, 205 e 211, § 1º, da Constituição, e nos arts. 8º a 15 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996,

DECRETA:

CAPÍTULO I

DO PLANO DE METAS COMPROMISSO TODOS PELA EDUCAÇÃO

Art. 1º O Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação (Compromisso) é a conjugação dos esforços da União, Estados, Distrito Federal e Municípios, atuando em regime de colaboração, das famílias e da comunidade, em proveito da melhoria da qualidade da educação básica.

Art. 2º A participação da União no Compromisso será pautada pela realização direta, quando couber, ou, nos demais casos, pelo incentivo e apoio à implementação, por Municípios, Distrito Federal, Estados e respectivos sistemas de ensino, das seguintes diretrizes:

- I - estabelecer como foco a aprendizagem, apontando resultados concretos a atingir;
- II - alfabetizar as crianças até, no máximo, os oito anos de idade, aferindo os resultados por exame periódico específico;
- III - acompanhar cada aluno da rede individualmente, mediante registro da sua frequência e do seu desempenho em avaliações, que devem ser realizadas periodicamente;
- IV - combater a repetência, dadas as especificidades de cada rede, pela adoção de práticas como aulas de reforço no contra-turno, estudos de recuperação e progressão parcial;
- V - combater a evasão pelo acompanhamento individual das razões da não-frequência do educando e sua superação;
- VI - matricular o aluno na escola mais próxima da sua residência;
- VII - ampliar as possibilidades de permanência do educando sob responsabilidade da escola para além da jornada regular;
- VIII - valorizar a formação ética, artística e a educação física;
- IX - garantir o acesso e permanência das pessoas com necessidades educacionais especiais nas classes comuns do ensino regular, fortalecendo a inclusão educacional nas escolas públicas;
- X - promover a educação infantil;
- XI - manter programa de alfabetização de jovens e adultos;
- XII - instituir programa próprio ou em regime de colaboração para formação inicial e continuada de profissionais da educação;
- XIII - implantar plano de carreira, cargos e salários para os profissionais da educação, privilegiando o mérito, a formação e a avaliação do desempenho;
- XIV - valorizar o mérito do trabalhador da educação, representado pelo desempenho eficiente no trabalho, dedicação, assiduidade, pontualidade, responsabilidade, realização de projetos e trabalhos especializados, cursos de atualização e desenvolvimento profissional;
- XV - dar consequência ao período probatório, tornando o professor efetivo estável após avaliação, de preferência externa ao sistema educacional local;
- XVI - envolver todos os professores na discussão e elaboração do projeto político pedagógico, respeitadas as especificidades de cada escola;
- XVII - incorporar ao núcleo gestor da escola coordenadores pedagógicos que acompanhem as dificuldades enfrentadas pelo professor;
- XVIII - fixar regras claras, considerados mérito e desempenho, para nomeação e exoneração de diretor de escola;

XIX - divulgar na escola e na comunidade os dados relativos à área da educação, com ênfase no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB, referido no art. 3º;

XX - acompanhar e avaliar, com participação da comunidade e do Conselho de Educação, as políticas públicas na área de educação e garantir condições, sobretudo institucionais, de continuidade das ações efetivas, preservando a memória daquelas realizadas;

XXI - zelar pela transparência da gestão pública na área da educação, garantindo o funcionamento efetivo, autônomo e articulado dos conselhos de controle social;

XXII - promover a gestão participativa na rede de ensino;

XXIII - elaborar plano de educação e instalar Conselho de Educação, quando inexistentes;

XXIV - integrar os programas da área da educação com os de outras áreas como saúde, esporte, assistência social, cultura, dentre outras, com vista ao fortalecimento da identidade do educando com sua escola;

XXV - fomentar e apoiar os conselhos escolares, envolvendo as famílias dos educandos, com as atribuições, dentre outras, de zelar pela manutenção da escola e pelo monitoramento das ações e consecução das metas do compromisso;

XXVI - transformar a escola num espaço comunitário e manter ou recuperar aqueles espaços e equipamentos públicos da cidade que possam ser utilizados pela comunidade escolar;

XXVII - firmar parcerias externas à comunidade escolar, visando a melhoria da infra-estrutura da escola ou a promoção de projetos socioculturais e ações educativas;

XXVIII - organizar um comitê local do Compromisso, com representantes das associações de empresários, trabalhadores, sociedade civil, Ministério Público, Conselho Tutelar e dirigentes do sistema educacional público, encarregado da mobilização da sociedade e do acompanhamento das metas de evolução do IDEB.

CAPÍTULO II

DO ÍNDICE DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Art. 3º A qualidade da educação básica será aferida, objetivamente, com base no IDEB, calculado e divulgado periodicamente pelo INEP, a partir dos dados sobre rendimento escolar, combinados com o desempenho dos alunos, constantes do censo escolar e do Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB, composto pela Avaliação Nacional da Educação Básica - ANEB e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Prova Brasil).

Parágrafo único. O IDEB será o indicador objetivo para a verificação do cumprimento de metas fixadas no termo de adesão ao Compromisso.

CAPÍTULO III

DA ADESÃO AO COMPROMISSO

Art. 4º A vinculação do Município, Estado ou Distrito Federal ao Compromisso far-se-á por meio de termo de adesão voluntária, na forma deste Decreto.

Art. 5º A adesão voluntária de cada ente federativo ao Compromisso implica a assunção da responsabilidade de promover a melhoria da qualidade da educação básica em sua esfera de competência, expressa pelo cumprimento de meta de evolução do IDEB, observando-se as diretrizes relacionadas no art. 2º.

§ 1º O Ministério da Educação enviará aos Municípios, Distrito Federal e Estados, como subsídio à decisão de adesão ao Compromisso, a respectiva Base de Dados Educacionais, acompanhada de informe elaborado pelo INEP, com indicação de meta a atingir e respectiva evolução no tempo.

§ 2º O cumprimento das metas constantes do termo de adesão será atestado pelo Ministério da Educação.

§ 3º O Município que não preencher as condições técnicas para realização da Prova Brasil será objeto de programa especial de estabelecimento e monitoramento das metas.

Art. 6º Será instituído o Comitê Nacional do Compromisso Todos pela Educação, incumbido de colaborar com a formulação de estratégias de mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica, que subsidiarão a atuação dos agentes públicos e privados.

§ 1º O Comitê Nacional será instituído em ato do Ministro de Estado da Educação, que o presidirá.

§ 2º O Comitê Nacional poderá convidar a participar de suas reuniões e atividades representantes de outros poderes e de organismos internacionais.

Art. 7º Podem colaborar com o Compromisso, em caráter voluntário, outros entes, públicos e privados, tais como organizações sindicais e da sociedade civil, fundações, entidades de classe empresariais, igrejas e entidades confessionais, famílias, pessoas físicas e jurídicas que se mobilizem para a melhoria da qualidade da educação básica.

CAPÍTULO IV

DA ASSISTÊNCIA TÉCNICA E FINANCEIRA DA UNIÃO

Seção I

Das Disposições Gerais

Art. 8º As adesões ao Compromisso nortearão o apoio suplementar e voluntário da União às redes públicas de educação básica dos Municípios, Distrito Federal e Estados.

§ 1º O apoio dar-se-á mediante ações de assistência técnica ou financeira, que privilegiarão a implementação das diretrizes constantes do art. 2º, observados os limites orçamentários e operacionais da União.

§ 2º Dentre os critérios de prioridade de atendimento da União, serão observados o IDEB, as possibilidades de incremento desse índice e a capacidade financeira e técnica do ente apoiado, na forma de normas expedidas pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE.

§ 3º O apoio do Ministério da Educação será orientado a partir dos seguintes eixos de ação expressos nos programas educacionais do plano plurianual da União:

I - gestão educacional;

II - formação de professores e profissionais de serviços e apoio escolar;

III - recursos pedagógicos;

IV - infraestrutura física.

§ 4º O Ministério da Educação promoverá, adicionalmente, a pré-qualificação de materiais e tecnologias educacionais que promovam a qualidade da educação básica, os quais serão posteriormente certificados, caso, após avaliação, verifique-se o impacto positivo na evolução do IDEB, onde adotados.

§ 5º O apoio da União dar-se-á, quando couber, mediante a elaboração de um Plano de Ações Articuladas - PAR, na forma da Seção II.

Seção II

Do Plano de Ações Articuladas

Art. 9º O PAR é o conjunto articulado de ações, apoiado técnica ou financeiramente pelo Ministério da Educação, que visa o cumprimento das metas do Compromisso e a observância das suas diretrizes.

§ 1º O Ministério da Educação enviará ao ente selecionado na forma do art. 8º, § 2º, observado o art. 10, § 1º, equipe técnica que prestará assistência na elaboração do diagnóstico da educação básica do sistema local.

§ 2º A partir do diagnóstico, o ente elaborará o PAR, com auxílio da equipe técnica, que identificará as medidas mais apropriadas para a gestão do sistema, com vista à melhoria da qualidade da educação básica, observado o disposto no art. 8º, §§ 3º e 4º.

Art. 10. O PAR será base para termo de convênio ou de cooperação, firmado entre o Ministério da Educação e o ente apoiado.

§ 1º São requisitos para a celebração do convênio ou termo de cooperação a formalização de termo de adesão, nos moldes do art. 5º, e o compromisso de realização da Prova Brasil.

§ 2º Os Estados poderão colaborar, com assistência técnica ou financeira adicionais, para a execução e o monitoramento dos instrumentos firmados com os Municípios.

§ 3º A participação dos Estados nos instrumentos firmados entre a União e o Município, nos termos do § 2º, será formalizada na condição de partícipe ou interveniente.

Art. 11. O monitoramento da execução do convênio ou termo de cooperação e do cumprimento das obrigações educacionais fixadas no PAR será feito com base em relatórios ou, quando necessário, visitas da equipe técnica.

§ 1º O Ministério da Educação fará o acompanhamento geral dos planos, competindo a cada convenente a divulgação da evolução dos dados educacionais no âmbito local.

§ 2º O Ministério da Educação realizará oficinas de capacitação para gestão de resultados, visando instituir metodologia de acompanhamento adequada aos objetivos instituídos neste Decreto.

§ 3º O descumprimento das obrigações constantes do convênio implicará a adoção das medidas prescritas na legislação e no termo de cooperação.

Art. 12. As despesas decorrentes deste Decreto correrão à conta das dotações orçamentárias anualmente consignadas ao Ministério da Educação.

Art. 13. Este Decreto entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 24 de abril de 2007; 186ª da Independência e 119ª da República.

LUÍZ INÁCIO LULA DA SILVA

Fernando Haddad

Este texto não substitui o publicado no DOU de 25.4.2007

Presidência da República
Casa Civil
Subchefia para Assuntos Jurídicos

DECRETO Nº 7.083, DE 27 DE JANEIRO DE 2010.

Dispõe sobre o Programa Mais Educação.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA, no uso de atribuição que lhe confere o art. 84, inciso IV, da Constituição, e tendo em vista o disposto no art. 34 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, na Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001, e na Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009,

DECRETA:

Art. 1º O Programa Mais Educação tem por finalidade contribuir para a melhoria da aprendizagem por meio da ampliação do tempo de permanência de crianças, adolescentes e jovens matriculados em escola pública, mediante oferta de educação básica em tempo integral.

§ 1º 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 em que o aluno permanece na escola ou em atividades escolares em outros espaços educacionais.

§ 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.

§ 3º As atividades poderão ser desenvolvidas dentro do espaço escolar, de acordo com a disponibilidade da escola, ou fora dele sob orientação pedagógica da escola, mediante o uso dos equipamentos públicos e do estabelecimento de parcerias com órgãos ou instituições locais.

Art. 2º São princípios da educação integral, no âmbito do Programa Mais Educação:

I - a articulação das disciplinas curriculares com diferentes campos de conhecimento e práticas socioculturais citadas no § 2º do art. 1º;

II - a constituição de territórios educativos para o desenvolvimento de atividades de educação integral, por meio da integração dos espaços escolares com equipamentos públicos como centros comunitários, bibliotecas públicas, praças, parques, museus e cinemas;

III - a integração entre as políticas educacionais e sociais, em interlocução com as comunidades escolares;

IV - a valorização das experiências históricas das escolas de tempo integral como inspiradoras da educação integral na contemporaneidade;

V - o incentivo à criação de espaços educadores sustentáveis com a readequação dos prédios escolares, incluindo a acessibilidade, e à gestão, à formação de professores e à inserção das temáticas de sustentabilidade ambiental nos currículos e no desenvolvimento de materiais didáticos;

VI - a afirmação da cultura dos direitos humanos, estruturada na diversidade, na promoção da equidade étnico-racial, religiosa, cultural, territorial, geracional, de gênero, de orientação sexual, de opção política e de nacionalidade, por meio da inserção da temática dos direitos humanos na formação de professores, nos currículos e no desenvolvimento de materiais didáticos; e

VII - a articulação entre sistemas de ensino, universidades e escolas para assegurar a produção de conhecimento, a sustentação teórico-metodológica e a formação inicial e continuada dos profissionais no campo da educação integral.

Art. 3º São objetivos do Programa Mais Educação:

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.

Art. 4º O Programa Mais Educação terá suas finalidades e objetivos desenvolvidos em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, mediante prestação de assistência técnica e financeira aos programas de ampliação da jornada escolar diária nas escolas públicas de educação básica.

§ 1º No âmbito federal, o Programa Mais Educação será executado e gerido pelo Ministério da Educação, que editará as suas diretrizes gerais.

§ 2º Para consecução dos objetivos do Programa Mais Educação, poderão ser realizadas parcerias com outros Ministérios, órgãos ou entidades do Poder Executivo Federal para o estabelecimento de ações conjuntas, definindo-se as atribuições e os compromissos de cada partícipe em ato próprio.

§ 3º No âmbito local, a execução e a gestão do Programa Mais Educação serão coordenadas pelas Secretarias de Educação, que conjugarão suas ações com os órgãos públicos das áreas de esporte, cultura, ciência e tecnologia, meio ambiente e de juventude, sem prejuízo de outros órgãos e entidades do Poder Executivo estadual e municipal, do Poder Legislativo e da sociedade civil.

Art. 5º O Ministério da Educação definirá a cada ano os critérios de priorização de atendimento do Programa Mais Educação, utilizando, entre outros, dados referentes à realidade da escola, ao índice de desenvolvimento da educação básica de que trata o Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007, e às situações de vulnerabilidade social dos estudantes.

Art. 6º Correrão à conta das dotações orçamentárias consignadas ao Ministério da Educação as despesas para a execução dos encargos no Programa Mais Educação.

Parágrafo único. Na hipótese do § 2º do art. 4º, as despesas do Programa Mais Educação correrão à conta das dotações orçamentárias consignadas a cada um dos Ministérios, órgãos ou entidades parceiros na medida dos encargos assumidos, ou conforme pactuado no ato que formalizar a parceria.

Art. 7º O Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE prestará a assistência financeira para implantação dos programas de ampliação do tempo escolar das escolas públicas de educação básica, mediante adesão, por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola - PDDE e do Programa Nacional de Alimentação Escolar - PNAE, instituído pela Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009.

Art. 8º Este Decreto entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 27 de janeiro de 2010; 189º da Independência e 122º da República.

LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA

Fernando Haddad

Este texto não substitui o publicado no DOU de 27.1.2010 - Edição extra