



GT13 - Educação Fundamental – Trabalho 919

## EDUCAÇÃO INTEGRAL E(M) TEMPO INTEGRAL, O *PROGRAMA “NOVO” MAIS EDUCAÇÃO* E SUA CONCEPÇÃO DE FORMAÇÃO HUMANA

Saraa César Mól – UNIRIO

Cosme Leonardo Almeida Maciel – UNIRIO

Flávia Silva Martins - UNIRIO

### **Resumo**

Este trabalho é uma tentativa de contribuir para o debate envolvendo a temática da educação integral e (m) tempo integral que, nas últimas décadas, tem ocupado lugar de destaque no meio acadêmico, com destaque para os estudos de Coelho (2014), Cavaliere (2007, 2011, 2013), Libâneo (2014, 2016), impulsionados pelas políticas educacionais desenvolvidas nas diferentes esferas do Estado brasileiro. Neste sentido, buscamos refletir sobre a perspectiva formativa do Programa Novo Mais Educação, instituído recentemente pela Portaria nº. 1.144, de 10 de outubro de 2016. Neste sentido, nos serviram de fontes primárias os aportes legais e normativos que dispõem sobre a ampliação da jornada escolar no país e aqueles que regem o Programa em questão. Também nos apoiamos em bibliografia especializada, a exemplo dos estudos destacados. Constatamos, a princípio, que o PNME representa um aprofundamento da aproximação das políticas educacionais do Brasil com as demandas dos organismos internacionais, voltadas a atender interesses imediatos do capital.

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

### **Introdução**

A ampliação da jornada escolar é pauta recorrente na educação brasileira e comumente equiparada à ideia de educação integral, embora sinalizam Coelho (2014), Cavaliere (2007) e Libâneo (2014) para as diferentes concepções ou pontos de vista acerca do que esses termos vêm a corresponder, podendo o primeiro estar, ou não, vinculado a uma perspectiva de educação integral.

Desde a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN - Lei n. 9.394, de 1996), a ampliação da jornada escolar ganhou respaldo

legal, desassociada, no entanto, de uma clara concepção educativa. Percebemos, assim, uma profusão conceitual no que tange ao emprego dos termos *educação integral*, *educação em tempo integral* e *jornada ampliada*, tanto no senso comum e na academia, quanto nos textos de vários aportes normativos e nos discursos das políticas de educação em tempo integral.

Tendo em vista a pluralidade de entendimentos em torno das perspectivas e de modelos de ampliação do tempo escolar, faz-se necessário a retomada do debate conceitual entre os três mencionados termos para a compreensão dos projetos de educação, de escola e de sociedade em disputa, em meio às mudanças ocorridas na política nacional no ano de 2016 e na agenda das políticas de educação em tempo integral no país. Destaca-se, nesse cenário, a nova versão do Programa Mais Educação (PME), doravante denominado de Programa Novo Mais Educação (PNME), instituído pelo Ministério da Educação (MEC) pela Portaria nº 1.144, de 10 de outubro de 2016 (BRASIL, 2016b). Assim sendo, indagamos: que concepção de formação humana o Programa apresenta?

Pelo exposto, este artigo busca realizar uma pesquisa teórico-documental dos os conceitos de *educação integral*, *educação em tempo integral* e *jornada ampliada*, bem como da perspectiva de formação humana subjacente à proposta do Programa Novo Mais Educação.

O caminho metodológico, de cunho qualitativo, partiu de uma pesquisa bibliográfica, com base nos estudos de Coelho (2014), Cavaliere (2007, 2011, 2013), Libâneo (2014, 2016), no que tange à a educação integral e (m) tempo integral, assim como de uma análise documental referente aos aportes legais sobre a ampliação da jornada escolar no país, tais como a referida LDBEN n. 9.394, de 1996 (BRASIL, 1996); o Plano Nacional de Educação (PNE) - 2011/2020, instituído pela Lei n. 10.172, de 2001 (BRASIL, 2001); e o PNE (2014/2024), instituído pela Lei n. 13.005 de 2014 (BRASIL, 2014). Tal estudo ancorou-se também na Portaria nº 1.144, de 2016 (BRASIL, 2016b), que instituiu o PNME e na Resolução n. 5, de 2016 (BRASIL, 2016c) que o rege.

## **1. A educação integral, o tempo integral e a jornada ampliada na agenda educacional brasileira**

A defesa por uma educação de qualidade para a equidade, muito presente nos textos e nos discursos das políticas educacionais do século XXI, se situa no contexto dos acordos firmados com órgãos multilaterais na década de 1990, a partir de um movimento financiado pela Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) e pelo Banco Mundial (BM) para assegurar uma educação básica de qualidade a crianças, jovens e adultos nos países em que foram identificadas as maiores taxas de analfabetismo no mundo, como o Brasil. A Conferência Mundial sobre Educação para Todos, ocorrida em Jomtien, Tailândia, em 1990, assim como outras conferências mundiais no mesmo período, impulsionaram reformas educacionais nestes países (SHIROMA *et al*, 2007).

Para os autores, o apelo dos órgãos multilaterais se pautou na priorização da universalização da educação para atender as necessidades básicas de aprendizagem (NEBAS) das populações dos países da América Latina e do Caribe, demonstrando o interesse em disseminar um projeto educacional internacional que contemplasse o domínio de conhecimentos e habilidades necessários para conviver e se desenvolver produtivamente na sociedade moderna.

O movimento mundial de Educação para Todos teve sua repercussão na agenda pública educacional e na sociedade civil, a exemplo do surgimento do “Movimento Todos pela Educação<sup>1</sup>” propiciado no contexto brasileiro, segundo Martins (2008), pelas redefinições das relações de hegemonia e do projeto de educação para os países periféricos.

Nesse contexto, o governo brasileiro iniciou uma série de reformas com vistas à materialização da expansão da educação do nível fundamental e satisfazer as NEBAS da população brasileira em consonância com as orientações e metas da Carta de Jomtien. As políticas de correção de fluxo escolar, assim como a municipalização das redes de ensino e a descentralização administrativa e financeira das unidades escolares, iniciadas na década de 1990, foram as mais emblemáticas.

No que se refere especificamente à ampliação da jornada escolar, ou seja, à extensão do tempo diário de permanência dos alunos na escola, o governo brasileiro deu o pontapé inicial nesse objetivo com a promulgação da LDBEN n. 9.394, de 1996 (BRASIL, 1996) que dispõe, em seus artigos 34 e 87, sobre a garantia de um tempo

---

<sup>1</sup>Organização sem fins lucrativos, fundada em 2006, que reúne diversos setores da sociedade civil - sobretudo o empresariado - e que visa assegurar o direito à educação básica de qualidade até 2022.

mínimo de jornada escolar para crianças e jovens na escola (4 horas) e sua progressiva ampliação, por meio da conjugação de esforços para progressão das redes escolares públicas urbanas para o regime de escola de tempo integral.

Pelo exposto, a referida lei não deixa claro o período de duração deste tempo ampliado e sua razão de ser. Sobre esta questão, salientamos que a extensão do tempo escolar pode, segundo Cavaliere (2007), receber diferentes conotações e justificativas, de acordo com os objetivos educacionais almejados. Na contemporaneidade, identificamos como propósito educacional a universalização da educação para satisfação das NEBAS, às quais se inserem nas políticas de educação e, em particular, nas políticas de educação em tempo integral no Brasil, com vistas a atender as demandas imediatas dos setores produtivos.

Do ponto de vista conceitual, encontramos talvez a primeira definição para a educação em tempo integral no Plano Nacional de Educação (PNE – 2001/2010) - Lei n. 10.172, de 2001 (BRASIL, 2001), em sua meta 21, ao dispor sobre o aumento progressivo da jornada escolar, visando expandir a escola de tempo integral, cujo período de atendimento é especificado em 7 horas diárias, com o quantitativo suficiente de professores e funcionários (BRASIL, 2001).

A referida meta também indicava que as atividades pedagógicas tivessem seus lócus no interior dos espaços escolares e que alunos, professores e funcionários permanecessem na instituição em tempo integral, prevendo investimentos e adequações dos espaços. Além disso, este plano previa em seus objetivos para o ensino fundamental a educação em tempo integral como estratégia para eliminação do analfabetismo e a consequente elevação dos níveis de escolaridade da população brasileira, por meio da ampliação do tempo das atividades escolares, bem como alimentação adequada durante o período estendido de permanência, no intuito de solucionar a universalização do ensino, minimizando a repetência (BRASIL, 2001).

Com a Lei n. 11.494, de 2007 (BRASIL, 2007a), que regulamentou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização de Profissionais da Educação (FUNDEB), viabilizou-se o financiamento da educação em tempo integral para toda a Educação Básica, considerando o número de matrículas neste regime. Neste sentido, as escolas que atendem aos alunos em tempo integral recebem a verba do FUNDEB, diferentemente das que funcionam em jornada ampliada, em que o período de atendimento pode ser inferior às 7 horas diárias.

Passados mais de vinte anos da promulgação da LDBEN, a educação em tempo integral é pauta cada vez mais frequente nos aportes legais e normativos. O Compromisso de Metas Todos Pela Educação, regulamentado pelo Decreto 6.094, de 24 de abril de 2007 (BRASIL, 2007b) apresenta em uma de suas diretrizes a ampliação da permanência dos estudantes na escola para além da jornada regular.

Com a promulgação do PNE (2014-2024) - Lei n. 13.005 de 2014 (BRASIL, 2014), a educação integral ganha meta específica e, com ela, pretende “oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos (as) alunos (as) da Educação Básica”.

Neste cenário, nos parece que a educação em tempo integral ressurge no campo da educação pública brasileira como estratégia para melhorar a aprendizagem na direção do alcance das exigências internacionais para Educação Básica no sentido de reduzir os índices de analfabetismo, de repetência e de evasão e, concomitantemente, elevar o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), indicador utilizado para aferir a qualidade da educação.

Neste período, pôde-se perceber a aprovação de políticas de educação em tempo integral nas esferas estaduais e municipais. Não há menção, no entanto, no descrito arcabouço normativo referente à educação em tempo integral, sobre a educação integral. Isso foi acontecer quando o governo federal implementou o Programa Mais Educação (PME), instituído em 2007, pela Portaria Interministerial n. 17, 2007 (BRASIL, 2007c) e regulamentado pelo Decreto n. 7.083, 2010 (BRASIL, 2010), como estratégia para promover uma educação integral em tempo integral. Tal programa será alvo de maior detalhamento no próximo tópico.

## **2. Educação Integral e(m) tempo integral na contemporaneidade: breves apontamentos**

As reflexões de Cavaliere (2007), Coelho (2014), bem como as de Libâneo (2014) nos direcionam na análise das perspectivas e intenções associadas à ampliação do tempo escolar no Brasil. Cavaliere (2007) afirma que há justificativas variadas para ampliação do tempo escolar, tais como: o alcance de melhores resultados, em função da maior exposição às práticas e rotinas escolares; também a adequação à vida urbana,

principalmente por conta da inserção da mulher no mercado de trabalho e, ainda, a ampliação do tempo associada à redefinição da concepção do próprio papel da escola.

Sobre a segunda, ressaltamos o que Libâneo (2014) aponta para o papel da escola e especificamente para a escola de tempo integral. Segundo o autor, esta escola tem assumido a função de superar as necessidades da reestruturação produtiva do capital, de formação para o emprego formal e regulamentado e de conduzir políticas sociais de cunho compensatório para redução da pobreza. Nas palavras do autor (LIBÂNEO, 2014, p. 265-266):

[...] a escola de tempo integral é um tipo de organização escolar vista como supostamente capaz, dentro das políticas educacionais atuais, de realizar melhor a educação integral. Neste sentido, esta escola buscaria dar conta de uma formação com base nos princípios de uma educação ampla.

Nesse sentido, tempo ampliado na escola assume o que Cavaliere (2007) define como uma concepção de “cunho assistencialista”, que visa a proteção integral em detrimento da formação humana ampla na perspectiva de uma educação integral multidimensional.

Outro aspecto destacado por Cavaliere (2007), comumente afeito à ampliação da jornada escolar na contemporaneidade, é a noção de multisetorialidade, ou seja, a ideia de que a escola não dá e nem deve dar conta sozinha do processo educativo, sendo condição para sua materialização a participação das crianças, da família e de outros setores da sociedade, tais como organizações não governamentais, empresas e voluntários, vistos como parceiros da educação pública, o que é proposto pelo Programa Mais Educação (BRASIL, 2010).

Esta concepção nos parece ir ao encontro das premissas da Carta de Jomtien (1990) que preconiza a educação ao longo da vida e sob a responsabilidade não somente da escola, mas da família e de toda a sociedade. Neste sentido, a escola assume o papel de prover educação para a equidade social por meio de estratégias para além de seu espaço institucional e de firmar parcerias com diversos setores da sociedade civil para tal.

Assim sendo, o PME teve importante função na articulação dessas diferentes demandas, ao formalizar a concepção de educação multisetorial e também de proteção social, por meio de ações focalizadas de ampliação da jornada escolar com atividades no contraturno escolar. No aspecto curricular, o PME apresentava como princípio a

articulação das disciplinas curriculares com diferentes campos de conhecimento e práticas socioculturais (BRASIL, 2010), o que nos leva a inferir que havia uma intenção educativa voltada para a ampliação do horizonte formativo dos alunos, apesar da contraditória precariedade das condições para tanto. Para Moll (2012), o PME caracterizava uma iniciativa de educação integral que, para Coelho, se insere na perspectiva contemporânea (2014, p. 187):

[...] entendida num espectro amplo, que inclui uma maior integração entre os espaços formais de ensino e a cidade, o território em que habitam e sugere que essas instituições se abram para o seu entorno, no sentido de assumir funções para além das estritamente pedagógicas. Em outras palavras, funções sociais que, ao extrapolar essa sua natureza primeira, emprestam-lhe um caráter mais assistencial, de proteção social. [...].

A autora considera educação integral,

[...] o trabalho educativo que entretece as várias possibilidades de conhecimento e saberes que consolidam, sociohistoricamente falando, a formação humana. Essa formação se dá, *não só, mas também* na escola e, nesse espaço, ela é *formal e intencional* [...] (COELHO, 2014, p. 186).

No caso do PME, entretanto, apesar da ideia de educação integral, em seus objetivos, fazia-se explícita a vinculação da finalidade da melhoria da aprendizagem ao aumento do desempenho dos alunos por meio da educação em tempo integral, considerando que o oferecimento das atividades foi proposto a partir da atuação de voluntários sem formação pedagógica. Em 2016, o PME foi interrompido, por ocasião da nova conjuntura política, sendo “retomado” no final de 2016 com nova roupagem, recebendo a nomenclatura de *Programa Novo Mais Educação*, objeto de a análise da próxima seção.

### **3. A política federal de ampliação da jornada escolar: o Programa “Novo Mais Educação”**

O Programa Novo Mais Educação (PNME), pertencente à Secretaria de Educação Básica (SEB), foi instituído pela Portaria n. 1.144, de 2016 (BRASIL, 2016b) que prevê a complementação da carga horária de cinco ou quinze horas semanais no turno e contraturno, em escolas públicas de nosso país. Sua execução dar-se-á por meio de articulação institucional e cooperação com as secretarias estaduais, distrital e municipais de educação, mediante apoio técnico e financeiro do Ministério da Educação

(MEC).

Na busca de apresentar elementos que descortinem a concepção de formação humana imbuída na proposta educativa do PNME, esta seção foi subdividida em dois tópicos, a saber: (1) PNME, mais de qual educação? (2) PNME, com quem e para quem?

### **3.1. PNME: mais de qual educação?**

As concepções de escola e de conhecimento escolar e a formulação de currículos têm sido, nas últimas décadas, alvo de impactos das orientações dos organismos internacionais, que têm influenciado as políticas educacionais aplicadas à escola. A institucionalização de políticas de alívio à pobreza, expressas numa concepção de escola como lugar de acolhimento e proteção social, é uma das orientações mais recentes do Banco Mundial. A escola é desfigurada do lugar de formação cultural e científica, gerando a desvalorização do conhecimento escolar significativo (LIBÂNEO, 2016).

A questão com a qual o capital passou a se defrontar foi: como liberar um pouco mais de conhecimento para as camadas populares sem abrir mão do controle ideológico da escola, sem correr o risco de eventualmente abrir espaço para as teorias pedagógicas mais progressistas, comprometidas com as transformações da escola para além da versão tecnicista e escolanovista. Como, em um quadro de escassez de mão de obra barata, incorporar cada vez mais as camadas populares na escola básica, submetendo-a à preparação para o mercado de trabalho? (FREITAS, 2014, p. 1089).

Nesse contexto, para Freitas (2014), por meio do controle do primeiro par dialético (objetivos/avaliação), os reformadores almejam chegar ao controle do segundo par dialético da organização do trabalho pedagógico (conteúdos/métodos). Por meio do primeiro eles padronizam a cultura escolar com as matrizes de referência dos exames nacionais, travam o avanço das práticas com vistas a uma formação integral, restringindo a escola à matriz clássica, centrada na dimensão do conhecimento. Dessa forma, tem sido dominante no Brasil a orientação - em relação às finalidades e formas de funcionamento da escola, associadas ao currículo instrumental ou de resultados imediatistas (LIBÂNEO, 2016).

No caso do PNME, a fim de justificar as áreas do conhecimento a serem contempladas, a Portaria 1.144, de 2016 (BRASIL, 2016b), que o institui, faz alusão ao inciso I do art. 32 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB, Lei n.

9.394, de 1996 (BRASIL, 1996), que determina o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo.

As áreas enfatizadas no Programa são explicitadas no Art. 1 do Cap. I da Portaria, quando esta determina, como objetivo, a melhoria da aprendizagem em Português e Matemática no Ensino Fundamental por meio da ampliação da jornada escolar de crianças e adolescentes mediante a complementação da carga horária de cinco ou quinze horas semanais no turno e contraturno escolar.

O parágrafo único desse mesmo artigo demarca que o Programa abrangerá o acompanhamento pedagógico em Língua Portuguesa e Matemática e o desenvolvimento de atividades nos campos de artes, cultura, esporte. É uma das finalidades do PNME, conforme o Art. 2 desse mesmo capítulo, a alfabetização, a ampliação do letramento e melhoria do desempenho em Língua Portuguesa e Matemática das crianças e dos adolescentes, por meio de Acompanhamento Pedagógico específico. Tal finalidade é competência do Distrito Federal e dos municípios que aderirem ao PNME, de acordo com o Art. 6 do Cap. IV da Portaria, por meio da articulação das ações do Programa, de acordo com a política educacional da rede de ensino. E também das escolas, conforme o Art. 7 do Cap. IV, por meio da articulação das ações do Programa, considerando o projeto político-pedagógico da escola.

No item III do Art. 4 do Cap. III, a Resolução 5, de 2016 (BRASIL, 2016c) prevê no § 2º que as escolas que ofertarem cinco horas de atividades complementares por semana realizem duas atividades de Acompanhamento Pedagógico, sendo uma de Língua Portuguesa e uma de Matemática, com duas horas e meia de duração cada. No § 3º ainda indica que as escolas que ofertarem quinze horas de atividades complementares por semana realizem duas atividades de Acompanhamento Pedagógico, sendo uma de Língua Portuguesa e uma de Matemática, com quatro horas de duração cada, e outras três atividades de escolha da escola dentre aquelas disponibilizadas no Sistema PDDE Interativo, a serem realizadas nas sete horas restantes. No entanto, podemos questionar se tais “atividades complementares”, também não possuem caráter pedagógico como Português e Matemática.

As atividades complementares são secundarizadas tendo em vista que, caso a escola opte por desenvolver o programa ampliando o tempo escolar de modo a totalizar o mínimo de cinco horas semanais, deverá ofertar somente o Acompanhamento Pedagógico, o qual se constitui por atividades de Português e Matemática, o que nos faz

concluir que a finalidade formativa do PNME não está voltada para uma formação humana multidimensional, mas sim para uma formação escolar que possibilite o alcance de metas estabelecidas pelas avaliações externas.

Isso pode ser observado se consideramos que, nas justificativas para implantação do Programa, a Portaria 1.144, de 2016 (BRASIL, 2016b) indica que: (1) vinte e quatro por cento das escolas do ensino fundamental dos anos iniciais não alcançaram as metas estabelecidas pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB em 2015; (2) quarenta e nove por cento das escolas do ensino fundamental nos anos finais, não alcançaram as metas estabelecidas pelo IDEB em 2015; (3) o Brasil não alcançou a meta estabelecida pelo IDEB para os anos finais do ensino fundamental em 2013 e 2015. É, pois, uma das finalidades do PNME, conforme o Art. 2 do Cap. I, a redução do abandono, da reprovação, da distorção idade/ano, mediante a implementação de ações pedagógicas para melhoria do rendimento e desempenho escolar; como também a melhoria dos resultados de aprendizagem do Ensino Fundamental, nos anos iniciais e finais. É, ainda, uma das diretrizes do programa priorizar as escolas com piores indicadores educacionais (Cap. III).

Essa proposta parece se aproximar do ideal formativo que tem pautado a educação no Brasil nos últimos anos e que tem como base as avaliações externas. Nesse sentido:

O direito à formação ampla e contextualizada que todo ser humano deve ter é reduzido ao direito de aprender o “básico”, expresso nas matrizes de referência dos exames nacionais, assumido ali como o *domínio que é considerado “adequado” para uma dada série escolar nas disciplinas avaliadas* – não por acaso as que estão mais diretamente ligadas às necessidades dos processos produtivos: leitura, matemática e ciências. Convém enfatizar que são as matrizes de referência dos exames [...] que definem o que será considerado como “básico” (FREITAS, 2014).

Também seguindo a tendência do descompromisso do Estado para com uma educação de qualidade, é válido destacar que no âmbito do PNME, como competência das escolas cabe, ainda, conforme a Portaria n. 1.144, de 2016 (BRASIL, 2016b), a mobilização e o estímulo da comunidade local para a oferta de espaços, buscando sua participação complementar em atividades e outras formas de apoio que contribuam para o alcance das finalidades do Programa (Art. 7 do Cap. IV).

A possibilidade da utilização de espaços fora da escola para a consecução de atividades de educação em tempo integral também ganha sustentabilidade em alguns

aportes legais que não restringem atividades escolares à escola (BRASIL, 2007a, 2007b) e que incentivam a mescla entre atividades intra e extraescolares, a articulação com outros espaços educativos e entidades que possam subsidiar as atividades (BRASIL, 2014) e foi também incorporada pelo Programa Mais Educação.

É necessário reconhecer a potencialidade, via articulação com o projeto pedagógico da escola, da utilização de espaços extraescolares com vistas a uma educação que dialogue com a realidade dos alunos. Entretanto, é preciso cuidado para não se deslegitimar a escola como instância educativa, “do aluno e para o aluno” (CAVALIERE, 2007, p. 1031), como se ela “não tivesse jeito”, como se fosse tão fracassada e desinteressante que, para a educação fazer algum sentido para os alunos, fosse necessário sair dela.

Vale dizer que, no âmbito pedagógico, ressalta-se a positividade de duas diretrizes do Programa presentes na Portaria n 1.144 (BRASIL, 2016b) que preveem, respectivamente, a integração das atividades ao projeto político pedagógico da escola e a integração do Programa à política educacional da rede de ensino, de acordo com o Art. 4 do Cap. III.

Por fim, chamamos a atenção para a questão dos recursos financeiros. O documento orientador prevê que os valores a serem repassados pelo governo federal para as escolas participantes, variam para mais, ou para menos, dependendo do quantitativo de horas a qual a unidade escolar se compromete a ampliar em sua rotina semanal, isto é, se cinco ou quinze horas. As atividades complementares receberão verba quase 50% inferiores em relação às atividades de acompanhamento pedagógico.

Apesar de oferecer um leque amplo de possibilidades de atividades complementares, desconsidera-se a realidade da escola pública brasileira, visto que a viabilidade de muitas perpassa por espaços apropriados, material de consumo, profissionais com grau de qualificação elevado, o que também eleva o custo, ou seja, as atividades propostas pelo Programa, em boa medida, representam “letra morta”, não possuem efetividade prática.

Outros elementos nos ajudam na compreensão da proposta formativa do PNME, conforme analisados no tópico a seguir.

### **3.2. PNME: com quem e para quem?**

Elementos importantes, ao desvelar a proposta formativa de um programa educativo, sem dúvida atrelam-se ao seu público-alvo, bem como aos sujeitos envolvidos em sua materialização. Em relação ao público-alvo do PNME, de acordo com o Art. 4 do Cap. III da Portaria n. 1.144, de 2016 (BRASIL, 2016b), é uma das diretrizes do programa priorizar os alunos e as escolas de regiões mais vulneráveis, alunos com maiores dificuldades de aprendizagem, bem como escolas com menores indicadores educacionais. Mais precisamente, a Resolução n. 5, de 2016 (BRASIL, 2016c) define, no § 1º do Cap. II, os seguintes critérios de priorização quando da indicação das escolas:

- I - escolas que receberam recursos na conta PDDE Educação Integral entre 2014 e 2016;
- II - escolas que apresentam Índice de Nível Socioeconômico baixo ou muito baixo segundo a classificação do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP); e
- III - escolas que obtiveram baixo desempenho no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB.

Com relação ao foco nas crianças de baixa renda, para Moll (2012), esses critérios de seleção das escolas e alunos contemplam o caráter de discriminação positiva e de política afirmativa que dimensionam as ações do programa, constituindo-se estratégia para o enfrentamento das desigualdades sociais. Mas, em se tratando das políticas focalizadas na área da educação, coadunamos com as observações de Cavaliere:

[...] ao serem destinadas aos segmentos da população que apresentam problemas sociais e escolares graves, essas políticas tendem a afastar, das escolas afetadas, os alunos em melhores condições sociais e escolares (Costa, 2008)<sup>2</sup>. Esse fenômeno, de homogeneização das populações atendidas pelas escolas alvo das políticas especiais, pode autoalimentar os problemas existentes e exercer força antagônica às mudanças esperadas. Se o aumento do tempo de permanência da criança na escola é condição para que se ponha em prática um modelo de organização escolar que possibilite um processo educacional efetivamente democrático, [...], isso seria, em tese, válido para todas as crianças [...] (CAVALIERE, 2013, p. 240).

Já a inferência à ampliação da jornada escolar como forma de resolver problemas educacionais está ligada à concepção dessa ampliação afinada com a tradição efficientista da educação, “que privilegia critérios econômicos em suas decisões, em

---

<sup>2</sup>COSTA, Márcio da. Prestígio e hierarquia escolar: estudo de caso sobre diferenças entre escolas em uma rede escolar municipal. **Revista Brasileira de Educação**, v. 1, n. 39, set/dez. 2008.

detrimento, em geral, de critérios voltados para aspectos formativos” (SANTOS, 2010, p. 841). Nessa concepção, para a autora, a ampliação da jornada escolar atrela-se à oportunidade de aprendizagem dos conhecimentos escolares e à recuperação dos alunos com problemas de aprendizagem, incidindo na melhora dos resultados dos testes aplicados pelo sistema nacional e/ou local de avaliação.

Conforme o Art. 5 da Resolução 5, de 2016 (BRASIL, 2016c) as atividades serão desenvolvidas pelos atores:

- I - Articulador da Escola, que será responsável pela coordenação e organização das atividades na escola, pela promoção da interação entre a escola e a comunidade, pela prestação de informações sobre o desenvolvimento das atividades para fins de monitoramento e pela integração do Programa com Projeto Político Pedagógico- PPP da escola;
- II - Mediador da Aprendizagem, que será responsável pela realização das atividades de Acompanhamento Pedagógico previstas nos §§ 2º e 3º do art. 4º desta resolução; e
- III - Facilitador, que será responsável pela realização das 7 (sete) horas de atividades de escolha da escola previstas no § 3º do art. 4º desta resolução.

Enquanto o Articulador da Escola deverá ser indicado no Plano de Atendimento da Escola, devendo ser professor, coordenador pedagógico ou possuir cargo equivalente com carga horária mínima de 20 (vinte) horas, em efetivo exercício, preferencialmente lotado na escola, as atividades desempenhadas pelos mediadores da aprendizagem - os quais deverão se articular aos professores da escola - e pelos facilitadores serão consideradas de natureza voluntária (BRASIL, 2016c).

A participação comunitária na escola, a parceria com outras instituições sociais, bem como o incentivo ao trabalho voluntário foram ideias implantadas dentro de uma perspectiva ainda pouco comum à realidade educacional brasileira. Nesse sentido, os riscos de fragmentação e perda de direção que essas formas alternativas de ampliação da jornada escolar podem provocar devem ser considerados, dado um sistema educacional ainda frágil institucional e materialmente falando, como o existente no Brasil (CAVALIERE, 2011).

Coelho *et al*, embora reconheçam a necessidade da riqueza de formações com vistas à garantia da ampliação da jornada escolar com diversidade e qualidade de trabalho pedagógico nas diversas práticas educativas, sinalizam que a participação de profissionais no campo educacional sem formação pedagógica não se faz efetiva e

eficaz. Por outro lado, as autoras também reconhecem que a ampliação da jornada escolar a partir do trabalho de professores, não garante um trabalho com qualidade, mas “a natureza do trabalho docente faculta a esse profissional uma competência que, muitas vezes, está ausente do campo de atuação de outros sujeitos que não tiveram tal formação” (HORA *et al*, 2012, p. 475).

Por meio do exposto, retomamos a questão inicial: que concepção de formação humana o Programa pretende desenvolver? Ao analisarmos alguns elementos da portaria do “Novo” PME e também do “antigo” PME, comparação inevitável, podemos constatar que a perspectiva de formação que prevalece em ambos os textos reforça a ideia de formar os estudantes para atender as demandas imediatas do capital. Finalizamos com a seguinte questão: até que ponto a intensa preocupação com o IDEB e a ênfase na instrumentalização, por meio de mais tempo para Matemática e Português, não reflete o alinhamento das políticas educacionais do Estado capitalista brasileiro com os organismos internacionais?

### **Considerações Finais**

Nosso esforço de reflexão sobre a temática da educação em tempo integral, no que tange particularmente ao aspecto formativo, partiu do pressuposto de que as políticas educacionais no Brasil, sobretudo a partir da década de 1990, vêm respondendo aos interesses dos organismos internacionais.

Dessa forma, evidenciamos que os marcos normativos referentes ao processo de ampliação do tempo de permanência do aluno na escola ou sob sua responsabilidade, ao longo dos anos, sofreu modificações que indicam a centralidade de uma concepção de educação atrelada à ideia de proteção social, bem como à divisão de tarefas entre escola e sociedade, desfigurando esta instituição de seu aspecto de formativo pedagógico.

Neste sentido, o Programa Novo Mais Educação representa um aprofundamento ao atendimento das demandas dos organismos internacionais, na medida em que fica evidente sua preocupação com a instrumentalização do conhecimento, se consideramos a ênfase atribuída ao Português e à Matemática como centrais no processo formativo proposto. Em vista disso, inferimos que tal preocupação se articula com as novas demandas dos setores produtivos que, diante da dificuldade de reprodução extensiva do capital, direcionam suas ações para os países de economias periféricas, sobretudo no

campo educacional, com o intuito de criar uma nova sociabilidade e, conseqüentemente educar, desde as séries iniciais, numa lógica que privilegia aspectos que vão ao encontro de seus interesses.

Assim sendo, consideramos que analisar e refletir sobre as políticas voltadas para a ampliação do tempo escolar, bem como sobre os elementos que corroboram para uma dada concepção de formação humana, se faz fundamental na atual conjuntura brasileira, na medida em que põe em relevo, projetos societários mais amplos que são camuflados de diferentes formas e sob diversas estratégias, muitas vezes com uma aparência positiva, mas que em sua essência sociohistórica, se revelam extremamente violentas e destrutivas da condição humana.

### **Referências Bibliográficas**

BRASIL. Lei n. 9394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Lei n. 10.172 de 09 de janeiro de 2001. Aprova o Plano nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 10 de jan. 2001.

BRASIL. Decreto n. 6.253 de 13 de novembro de 2007. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, regulamenta a Lei n. 11.494 de 20 de junho de 2007 e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 14 de novembro 2007a.

BRASIL. Decreto n. 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 pela melhoria da qualidade da educação básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 25 de abril de 2007b.

BRASIL. Decreto n. 7.083 de 27 de janeiro de 2010. Dispõe sobre o Programa Mais Educação. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 27 de janeiro de 2010.

BRASIL. 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.

BRASIL, Ministério da Educação: **Programa Novo Mais Educação**: Documento orientador – Adesão – versão 1. Brasília, DF: MEC, 2016a.

BRASIL. Portaria n. 1.144, de 11 de outubro de 2016. Institui o Programa Novo Mais Educação que visa melhorar a aprendizagem em língua portuguesa e matemática no ensino fundamental. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 11 de outubro de 2016b.

BRASIL. Portaria Normativa Interministerial n. 17, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa Mais Educação que visa fomentar a educação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio do apoio a atividades socioeducativas no contraturno escolar. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 de abril de 2007c.

BRASIL. Resolução n. 5, de 25 de outubro de 2016. Destina recursos financeiros, nos moldes operacionais e regulamentares do Programa Dinheiro Direto na Escola - PDDE, a escolas públicas municipais, estaduais e do Distrito Federal, a fim de contribuir para que estas realizem atividades complementares de acompanhamento pedagógico, em conformidade com o Programa Novo Mais Educação. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF: MEC, 2016c.

CAVALIERE, Ana Maria Villela. Tempo de escola e qualidade na educação pública. **Educação & Sociedade** (impresso), Campinas, v. 28, n. 100 - Especial, 2007, p. 1015-1035.

\_\_\_\_\_. Educação integral como “política especial” na educação brasileira. In: COELHO, L. M. C. da C. (Org.). **Educação integral: história, políticas, práticas**. Rio de Janeiro: Rovel, 2013, p. 225-242.

\_\_\_\_\_. Políticas Especiais no Ensino Fundamental. In: FONTOURA, Helena Amaral. (Org.). **Políticas Públicas, Movimentos Sociais: desafios à Pós-graduação em Educação em suas múltiplas dimensões**. Rio de Janeiro: ANPED Nacional, 2011, p. 104-121. Disponível em: <<http://www.fe.ufrj.br/anpedinha2011/ebook3.pdf>>. Acesso em 15 mar. 2016.

COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa. Integração escola-território: “saúde” ou “doença” das instituições escolares? In: MAURÍCIO, Lucia Velloso Mauricio (Org.). **Tempos e espaços escolares**. Experiências, políticas e debates no Brasil e no mundo. Rio de Janeiro: Ponteiro; FAPERJ, 2014.v. 1, p. 181-198.

Hora, D. M.; Coelho, L. M. C.; Rosa, A. V. N.; Almeida, E. C. G. Experiências de ampliação da jornada escolar no estado do Rio de Janeiro: sujeitos e(m) atuação. **Revista Contemporânea de Educação**, v. 7, 2012, p. 464-478. Disponível em: <<https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/1680>>. Acesso em: 12 mar. 2017.

FREITAS, L. C. de. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola. **Educação & Sociedade** (impresso), Campinas, v. 35, 2014, p. 1085-1114.

LIBÂNEO, J. C. Escola de Tempo Integral em Questão: lugar de acolhimento social ou de ensino-aprendizagem? In: BARRA, V. M. L. (Org.). **Educação: ensino, espaço e tempo na escola de tempo integral**. Goiânia: UFG, 2015, p. 257-308.

\_\_\_\_\_. Políticas educacionais no Brasil: desfiguramento da escola e do conhecimento escolar. **Cadernos de Pesquisa** (impresso), v. 46, 2016, p. 38-62.

MARTINS, A. S. Todos pela educação: o projeto educacional de empresários para o Brasil século XXI. **Anais da XXXI Reunião Anual da Anped**. Caxambú, 2008, p. 1-16. Disponível em: < <http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt09-4799-int.pdf>>. Acesso em: 15 mar. 2016

MOLL, J. A agenda da educação integral: compromissos para sua consolidação como política pública. In: MOLL, Jaqueline. *et al.* **Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012, p. 129-143.

SANTOS, L. L. de C. P. Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino fundamental de nove anos e o Plano Nacional de Educação: abrindo a discussão. **Educação & Sociedade** (impresso), Campinas, v. 31, n. 112, 2010, p. 833-850.

SHIROMA, E. O.; MORAES, M. C. M. de.; EVANGELISTA O. **Política Educacional**. 4. Ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007, p. 53-86.