



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA  
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**VIVIANE SILVA DA ROSA**

**A FUNÇÃO DA ESCOLA E O PAPEL DO PROFESSOR NO  
PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO (2007-2012)**

**Florianópolis/SC  
2013**



VIVIANE SILVA DA ROSA

**A FUNÇÃO DA ESCOLA E O PAPEL DO PROFESSOR NO  
PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO (2007-2012)**

Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Ciências da Educação, da Universidade Federal de Santa Catarina, para a obtenção do Grau de Mestre em Educação.

**Orientadora:** Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Olinda Evangelista

Florianópolis/SC  
2013

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,  
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

ROSA, Viviane Silva da.

R788f A função da escola e o papel do professor no Programa Mais Educação (2007-2012) / Viviane Silva da Rosa; Orientadora, Olinda Evangelista. - Florianópolis, SC, 2013. 234 p.

Dissertação (Mestrado)- Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação.

Inclui referências

1. Mais Educação. 2. Função da Escola. 3. Professor. 4. Governo Lula. I. Evangelista, Olinda. II. Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Saúde Coletiva. III. Título.

folha de aprovação  
Favor escanear e me enviar para inserir no  
arquivo em pdf.



## AGRADECIMENTOS

À minha família, base da minha vida, que sempre apoia e incentiva meus sonhos e está sempre pronta e de braços abertos para me acolher nos momentos que mais preciso. Meus pais, Pedro e Gorete, meus maiores tesouros, simbolizam a fortaleza, a união, o respeito e a alegria. Muito obrigada por me ensinarem a lutar por meus objetivos. Cristiane, minha irmã mais velha e minha segunda mãezinha – dona do melhor colinho da face da Terra, ensina-me sempre a olhar a vida de uma forma mais leve. Fabricia, minha irmã “do meio”, melhor confidente e parceira de todas as horas e ocasiões, ensina-me sempre que mudar é preciso e é a grande incentivadora do meu trabalho como pesquisadora. Minhas sobrinhas Juliana e Renata, flores da nossa família, pelo carinho e alegria que trazem à minha vida, principalmente no momento que estive mais triste neste período. Aos cunhados Paulo e Rogério, pelo carinho, incentivo e pelas boas rodas de prosa. AMO todos vocês!

Aos demais familiares que se fizeram presentes neste processo, incentivando e apoiando, principalmente as primas Suzana e Fabiana, à titia Elivete e a minha madrinha linda e guerreira, Maria de Lurdes.

Aos professores do PPPGE/UFSC, pelo trabalho sério e comprometido com a educação. Especialmente às professoras da Linha Educação, Estado e Políticas Públicas, que sempre cuidaram tão bem de seus mestrandos. Muito obrigada pelo carinho e por me proporcionarem a oportunidade de conviver e aprender com vocês. Agradeço também à Professora Beatriz Paiva, do PGSS/UFSC, pela oportunidade de participar de sua disciplina e aprofundar os estudos sobre o capitalismo e as políticas sociais.

E ainda à querida Bethânia, funcionária do PPGE/UFSC, representando a secretaria do curso.

Aos integrantes do Grupo GEPETO (Grupo de Estudo sobre Política Educacional e Trabalho) – UFSC que, de forma direta ou indireta, contribuíram para a ampliação das minhas análises e discussões sobre a educação.

Às professoras da banca de qualificação, Rosalba Maria Cardoso Garcia e Leonete Luzia Schmitd pelas considerações e contribuições. E

às professoras da banca de defesa, Eveline Algebaile, Rosalba Maria Cardoso Garcia e Mariléia Maria da Silva, por se proporem à leitura criteriosa deste minha dissertação.

Aos queridos amigos do Mestrado e parceiros de turma, que dividiram comigo as horas de estudos, as angústias, medos, conquistas, aprendizados e, acima de tudo, alegrias: Franciele, Ivanildo, Rosilene, Márcia e Kamille. Cada um de vocês tem um lugar especial nas minhas lembranças.

Aos demais amigos desta jornada, com quem sempre pude contar. Companheiros de muitas rodadas de discussão, orientação, lutas, conversas sobre a vida e também diversão: Jocemara, Joana, Dayana, Fábio, Carolina, Alcione, Gabriel e Leda. Aos que conquistei nas lutas por melhores condições no programa, como representante discente: Paula, Ana Paola, Caio, Claudemir, Vilmar e Mineirinho.

Aos amigos de outras vivências que sempre me apoiaram e compartilharam os altos e baixos desse processo: Leonardo, Soraia, Taciana, Alethéa, Giseli, Dodô, Sibebe, Adriane, Karyna e Karlinha.

À CAPES pelo financiamento que proporcionou a dedicação integral à pesquisa.

E um agradecimento especial à querida Prof<sup>a</sup>. Olinda Evangelista, minha orientadora, pelo carinho, apoio, aprendizado e paciência em todo este processo. Com ela aprendi, literalmente a valorizar as “entreLinhas” dos textos, da vida e da arte.

*“Desde o início, o papel da educação é de importância vital para romper com a internalização predominante nas escolhas políticas circunscritas à ‘legitimação constitucional democrática’ do Estado capitalista que defende seus próprios interesses”.*

*Mészáros, (2008).*



ROSA, Viviane Silva da. **A função da escola e o papel do professor no Programa Mais Educação (2007-2012)**. 2013. 234f. Dissertação (Mestrado em Educação)- Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2013.

**Orientadora:** Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Olinda Evangelista

## RESUMO

O presente trabalho resulta de pesquisa sobre o Programa Mais Educação (PME) e sua proposição quanto à função da escola e do papel do professor que nele atua. O Programa compõe a política estratégica, para o capital, de combate à pobreza, à exclusão social e à marginalização cultural e prevê a oferta de atividades socioeducativas no contraturno escolar, preferencialmente nas escolas de áreas identificadas pelo Estado como de vulnerabilidade social. Centra-se na ideia de ampliação do tempo e dos espaços educativos, oferecendo Educação Básica em tempo integral. A pesquisa objetivou explicitar as implicações do PME na função da escola e no papel do professor. Para isso, buscou-se caracterizar o PME e a política de educação em tempo integral no qual está inserido; compreender os propósitos desta educação em tempo integral no contexto da sociedade capitalista atual e compreender a função da escola e o papel do professor proposto pelo Programa. Metodologicamente, realizou-se: a) um balanço de literatura sobre o tema entre 2007 e 2012; b) análise dos documentos referentes ao PME entre os anos de 2007 e 2012. Entre os resultados da pesquisa, percebe-se que o PME é compreendido como estratégia indutora, procurando cumprir o objetivo de construir uma agenda para a educação em tempo integral e tem sido ampliado por todo o país. O Programa segue os moldes das proposituras mundiais de políticas de OM, principalmente o BM, como uma política compensatória; nesta racionalização, a escola é incumbida da tarefa de “solucionar o problema da pobreza” como se esse fosse um problema geracional ou conjuntural criado no campo educacional. Trata-se de um problema econômico, estrutural, próprio do capitalismo contemporâneo, que obscurece as origens das tensões de classe com a promessa de apaziguar os pobres. A discussão da função da escola e do papel do professor no Programa considerou o contexto histórico, político e econômico, partindo do princípio de que as perspectivas de cada classe social frente à educação diferem. Discutiu-se a dilaceração que escola pública brasileira vem sofrendo nos últimos tempos, dado que está articulando-se a um *locus* de cunho assistencialista. O PME, nesta conjuntura, propõe o conceito ‘agente educador’ e sugere dois tipos de profissionais para atuar na escola: o Professor Comunitário, coordenador do

Programa, com multi funções, aqui assinalado como superprofessor e o Monitor do PME, um voluntário que, mesmo sem exigência de formação na área educacional, atua diretamente com os estudantes nas oficinas ligadas aos macro campos de saber. Caracteriza-se o PME como um programa que proporciona mais coisas através da escola, mas não, necessariamente, preocupa-se em proporcionar mais educação escolar. Tais funções ademais de alterarem em parte importante a educação escolar pública, dificulta a realização de uma escola pública para a classe trabalhadora, que contribua para a emancipação humana.

**Palavras-chaves:** Mais Educação. Função da Escola. Professor. Governo Lula.

## ABSTRACT

This work results from research on the More Education Program (PME) and their proposition concerning the roles of the school and the teacher in its operation. The Education Department strategic policy of the program covers:- managing capital, fighting poverty, social exclusion and cultural marginalization, and to provide middle period social and educational activities, preferably in schools identified as areas of social vulnerability. The program focuses on the ideals of expanding pupil contact time and educational spaces that offer basic full time education. The research aimed to understand the implications of PME in school function and role of the teacher. For this, we sought to characterize the PME policy of the Education Department to full-time education in which it is intergrated; understand the purpose of this full-time education in the context of modern capitalist society and to understand the role of the school and the teacher's role proposed by the program. Methodologically employed: a) a survey of literature on the subject between 2007 and 2012, b) document analysis between the years 2007-2012 relating to PME. It could be observed that the PME is understood as a strategy inducing, trying to fulfill the objective of building an agenda for full-time education and has been expanded nationwide. The program is based upon the propositions of global policies OM, mainly BM, as a compensatory policy, that rationalize that schools are entrusted with the task of "solving the problem of poverty" as if this were a generational or cyclical problem created in educational field. When in fact it is an economic problem and structural characteristic of contemporary capitalism, which only aims to hide the origins of class tensions and appease the poor. In discussing the role of the school and the teacher's role for the Program, we took into account the historical, political and economic contexts, assuming that the educational prospects of each social class differ. Also discussed was the disruption the Brazilian public school system has been suffering in recent times, since it is articulated to a *locus* of the welfare system. The PME in this environment, proposes the concept 'agent educator', and suggests two types of multifunction professionals to work directly in schools: Community Teacher, Program Coordinator, to be catagorized as a "super-professor", a Monitor of the PME who is a volunteer not trained in the education area, to work directly with students in workshops related to broad subject areas. Who characterized the PME as a program that provides more facilities within the school, but not necessarily concerned with providing more teaching. Such functions in addition to changes in important parts of public school education, hinders the realization of a public school for the working class to contribute to human emancipation.

**Keywords:** More Education Program. School function. Teacher. Lula Government.



## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

### FIGURA:

**Figura 1** - Rede de influências da base conceitual do PME. .... 73

### GRÁFICOS:

**Gráfico 1** - Número de escolas inseridas no PME, 2008 - 2012.....53

**Gráfico 2** - Escolas inseridas no PME por região brasileira, 2012. ....54

**Gráfico 3** - Recursos repassados para cada região brasileira, 2008-2012. ....55

**Gráfico 4** - Escolas inseridas no PME por localização rural ou urbana, 2008-2012. ....56

**Gráfico 5** - Publicação do Balanço de Literatura por ano, 2007 a 2012. ....89

**Gráfico 6** - Publicação do Balanço de Literatura por região brasileira, 2007 a 2012.....89

**Gráfico 7** - *Corpus* Documental por tipo, 2007-2012. .... 118



## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1</b> - Critérios de Seleção das escola para adesão ao PME, 2008 - 2012.....	49
<b>Quadro 2</b> - Alcance Nacional do PME, 2008 a 2012.....	54
<b>Quadro 3</b> - Alcance do PME no Estado de Santa Catarina, 2008-2012.....	56
<b>Quadro 4</b> - Atividades específicas de cada macrocampo de saber, 2010.....	58
<b>Quadro 5</b> - Comparativo dos Macrocampos de Saber entre escolas urbanas e rurais, 2012.....	60
<b>Quadro 6</b> - Critérios de seleção do alunado participante, 2008 – 2012.....	62
<b>Quadro 7</b> - Valor do Repasse Financeiro para contratação de serviços e aquisição de materiais em uma escola com mil alunos inscritos, 2008 -2012.....	65
<b>Quadro 8</b> - Instâncias de Gestão política-pedagógica do PME, 2009..	67
<b>Quadro 9</b> - Dissertações e Tese, 2007 - 2012.....	82
<b>Quadro 10</b> - Artigos em periódicos, 2007 - 2012.....	85
<b>Quadro 11</b> - Trabalhos em eventos, 2007 - 2012.....	86
<b>Quadro 12</b> - <i>Corpus</i> Documental, 2007 - 2012.....	119
<b>Quadro 13</b> - Orientações para as escolhas das atividades, 2008 - 2012.....	129



## LISTA DE TABELAS

<b>Tabela 1</b> - Resultado da pesquisa por verbetes no Banco de Teses CAPES, 2007-2012.....	78
<b>Tabela 2</b> - Resultado da pesquisa por verbetes no sítioSciELO, 2007-2012. ....	79
<b>Tabela 3</b> - Resultado da pesquisa por verbetes no Periódicos CAPES, 2007-2012. ....	80
<b>Tabela 4</b> - Resultado da pesquisa nos GT selecionados da ANPEd, 2007-2012. ....	81
<b>Tabela 5</b> - Resultado Final do Balanço de Literatura por tipo de produção.....	82
<b>Tabela 6</b> - Trabalhos selecionados, 2007-2012. ....	88
<b>Tabela 7</b> - Documentos por ano de publicação, 2007 – 2012.....	118



## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AID	– Associação Internacional de Desenvolvimento
AGEE	– Agenda Globalmente Estruturada para a Educação
AMGI	– Agência Multilateral de Garantia de Investimentos
ANPAE	– Associação Nacional de Política e Administração da Educação
ANPEd	– Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
APP	– Associação de Pais e Professores
BDTD	– Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BIRD	– Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento
BM	– Banco Mundial
CAIC	– Centro de Atenção Integral à Criança
CAPES	– Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CBO	– Classificação Brasileira de Ocupações
CENPEC	– Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária
CEU	– Centros Educacionais Unificados
CIAC	– Centro Integrado de Atenção à Criança
CIADI	– Centro Internacional para Arbitragem de Disputas sobre Investimentos
CIEP	– Centro Integrado de Educação Pública
CNTE	– Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
CONSED	– Conselho Nacional dos Secretários de Educação
DPD	– Desenvolvimento Profissional Docente
ECA	– Estatuto da Criança e do Adolescente
EEx	– Entidade Executora
EF	– Ensino Fundamental
EJA	– Educação de Jovens e Adultos
ENAEED	– Encontro Nacional de Educação
EPI	– Escola Pública Integral
EUA	– Estados Unidos da América
FMI	– Fundo Monetário Internacional

FNDE	– Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FUNDEB	– Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
GEPETO	– Grupo de Estudo de Política Educacional e Trabalho
GESTOR	– Grupo de Pesquisa em Gestão da Educação e Políticas do Tempo Livre
GT	– Grupo de Trabalho
HISTEDBR	– Grupo de Estudos e Pesquisas em História, Sociedade e Educação no Brasil
IBGE	– Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	– Índice de Desenvolvimento da Educação Brasileira
IFC	– Corporação Financeira Internacional
INEP	– Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira
IPEA	– Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
LDB	– Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MCT	– Ministério da Ciência e Tecnologia
MDS	– Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome
ME	– Ministério do Esporte
MEC	– Ministério da Educação
MinC	– Ministério da Cultura
MMA	– Ministério do Meio Ambiente
MPOG	– Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão
NEEPHI	– Núcleo de Estudos Escola Pública de Horário Integral
NUP/CED/UFSC	– Núcleo de Publicações do Centro de Ciências da Educação da UFSC
OM	– Organismos Multilaterais
ONG	– Organizações não-Governamentais
ONU	– Organizações das Nações Unidas
OSCIP	– Organização da Sociedade Civil de Interesse Público
PAR	– Plano de Ações Articuladas
PBF	– Programa Bolsa Família
PDDE	– Programa Dinheiro Direto na Escola
PDE	– Plano de Desenvolvimento da Educação
PMDB	– Partido do Movimento Democrático Brasileiro
PME	– Programa Mais Educação
PNAC	– Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania
PNAE	– Programa Nacional de Alimentação Escolar
PNE	– Plano Nacional de Educação
PRODUZIR	– Programa de Combate à pobreza Rural

PROEB	– Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica, de Minas Gerais
ProEMI	– Programa Ensino Médio Inovador
PRONASCI	– Programa Nacional de Segurança Pública com Cidadania
PSD	– Partido Social democrata
PST	– Programa Segundo Tempo
PT	– Partido dos Trabalhadores
PUC	– Pontifícia Universidade Católica
SAEB	– Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
SciELO	– Scientific electronic library online
SEB	– Secretaria de Educação Básica
SECAD	– Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
SED	– Secretaria Estadual de Educação do Estado de Santa Catarina
SIMEC	– Sistema Integrado de Planejamento, Orçamento e Finanças do Ministério da Educação
SUAS	– Sistema Único de Assistência Social
TPE	– Todos Pela Educação
UAB	– Universidade Aberta do Brasil
UCB	– Universidade Católica de Brasília
UERJ	– Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UFBA	– Universidade Federal da Bahia
UFFS	– Universidade Federal da Fronteira Sul
UFG	– Universidade Federal de Goiás
UFMG	– Universidade Federal de Minas Gerais
UFMT	– Universidade Federal do Mato Grosso
UFPA	– Universidade Federal do Pará
UFPB	– Universidade Federal da Paraíba
UFPE	– Universidade Federal de Pernambuco
UFRJ	– Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFS	– Universidade Federal de Sergipe
UFSC	– Universidade Federal de Santa Catarina
UnB	– Universidade de Brasília
UNDIME	– União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
UNEB	– Universidade do Estado da Bahia
UNESCO	– Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF	– Fundo das Nações Unidas para a Infância

UNILASALLE –Centro Universitário La Salle  
UNIRIO – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro  
UNOESC – Universidade do Oeste de Santa Catarina  
UnP – Universidade Potiguar  
UPF – Universidade de Passo Fundo

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>25</b>
1.1 OS MARCOS REGULATÓRIOS DO PME .....	27
1.2 O CONTEXTO DA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL DO PME .....	35
1.3 DELIMITAÇÕES DA PESQUISA.....	42
1.4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	42
1.5 A ORGANIZAÇÃO DO TEXTO .....	43
<b>2 PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO: ELEMENTOS PARA COMPREENSÃO .....</b>	<b>47</b>
2.1 INTRODUÇÃO .....	47
2.2 A SELEÇÃO E ADEÇÃO DAS ESCOLAS AO PME.....	48
2.3 O ALCANCE DO PME .....	53
2.4 COMO SE OPERACIONALIZA O PME NAS ESCOLAS.....	58
2.5 OS RECURSOS DO PME .....	64
2.6 O FÓRUM MAIS EDUCAÇÃO E SEUS COMITÊS LOCAIS E METROPOLITANOS.....	65
2.7 O PME E SUAS ARTICULAÇÕES .....	68
<b>3 A PRODUÇÃO ACADÊMICA SOBRE O PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO.....</b>	<b>75</b>
3.1 ESCOLHA E COLETA DE MATERIAIS .....	75
3.1.1 A seleção de dissertações e teses.....	76
3.1.2 A seleção em periódicos.....	79
3.1.3 A seleção de trabalhos em eventos .....	80
3.1.4 Pesquisa em sítio de busca acadêmica.....	81
3.1.5 A seleção final do Balanço de Literatura.....	82
3.2 CONSIDERAÇÕES GERAIS SOBRE A PRODUÇÃO ACADÊMICA SELECIONADA .....	88
3.3 PRIMEIRAS CONCLUSÕES SOBRE O MATERIAL COLIGIDO .....	99
3.3.1 A função da escola no PME segundo o Balanço de Literatura... 100	
3.3.2 O papel assistencialista da escola e sua relação com a pobreza . 104	
3.3.3 O papel do professor no PME.....	106
3.3.4 Um “novo” tipo de escola para um “novo” sujeito.....	107

3.3.5 Outras análises que emergiram do balanço de literatura .....	108
<b>4 ANÁLISE DA DOCUMENTAÇÃO DO PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO.....</b>	<b>115</b>
4.1 O <i>CORPUS</i> DOCUMENTAL DO PME .....	116
4.2 A ANÁLISE DOCUMENTAL .....	121
4.3 AS ENTRELINHAS DO QUE ESTÁ COLOCADO NOS DOCUMENTOS DO PME .....	130
4.4 O CONSENSO DE DISCURSOS ENTRE PME E OM .....	132
4.5 O PME COMO POLÍTICA ESTRATÉGICA PARA O COMBATE À POBREZA, EXCLUSÃO SOCIAL E MARGINALIZAÇÃO CULTURAL .....	138
<b>5 A FUNÇÃO DA ESCOLA E O PAPEL DO PROFESSOR NO PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO.....</b>	<b>145</b>
5.1 AS MUDANÇAS NA FUNÇÃO DA ESCOLA.....	148
5.2 A DUPLA TAREFA DA ESCOLA: EDUCAÇÃO E PROTEÇÃO .....	154
5.3 QUEM É O EDUCADOR PARA O PME?.....	160
5.3.1 O Professor Comunitário.....	163
5.3.2 O Monitor do PME.....	166
5.4 A MUDANÇA NO PAPEL DO PROFESSOR.....	168
<b>6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>174</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>181</b>
<b>APÊNDICES .....</b>	<b>202</b>
APÊNDICE A - Alcance do PME por município catarinense no ano de 2011 .....	203
APÊNDICE B - Escolas do estado de Santa Catarina inseridas no PME no ano de 2011 .....	205
<b>ANEXOS.....</b>	<b>213</b>
ANEXO A - Relação de <i>kits</i> de Materiais para as Atividades do PME .....	214
ANEXO B - Ementas das Atividades do PME .....	217
ANEXO C - Número de escolas inscritas no ano de 2012 por estado brasileiro .....	229
ANEXO D - Valor Repassado às escolas inscritas por município catarinense, 2012.....	230

# 1 INTRODUÇÃO

Nesta pesquisa analisou-se a política do Programa Mais Educação (PME) e sua proposição quanto à função da escola e do papel do professor que atua no Programa, lançado em 2007 e implementado em âmbito nacional a partir do ano de 2008. O referido Programa compõe a política de educação nacional e prevê a oferta de atividades socioeducativas no contraturno escolar. Centra-se na ideia de que a ampliação do tempo e dos espaços educativos, oferecendo Educação Básica em tempo integral, é a solução para os problemas da qualidade de ensino, bem como se apresenta como política estratégica no combate à pobreza, à exclusão social e à marginalização cultural. A importância desse Programa é atestada pelo modo como foi instituído, Decreto Presidencial n. 7083 de 27 de janeiro de 2010 (BRASIL, 2010), no qual se considera Educação Básica de tempo integral a jornada escolar com duração igual ou superior a sete horas diárias, durante todo período letivo, compreendendo o tempo total em que o aluno permanece na escola ou em atividades socioeducativas em outros espaços educativos.

O interesse pelo tema origina-se na experiência profissional desta pesquisadora em uma escola estadual de Ensino Fundamental (EF) situada na região municipal de São José, cidade do estado de Santa Catarina (SC), que foi “convidada” a participar da experiência do Programa Mais Educação a partir do ano de 2009, devido ao baixo desempenho no Índice de Desenvolvimento da Educação Brasileira (IDEB). A vivência escolar, as inquietações de busca por melhores condições de trabalho, assim como o “espanto” com a amplitude do projeto suscitaram questionamentos sobre o Mais Educação e suas implicações para a escola.

Apresentado pelo governo federal como mais uma ação para a diminuição das desigualdades educacionais no país (BRASIL, 2010), o PME vem se alastrando pelo Brasil. Iniciou em 2008 com 1.380 escolas em 54 municípios e no Distrito Federal, envolvendo 386 mil estudantes, com um orçamento previsto de R\$ 45 milhões. Chegou, no ano de 2011, ao número de 15.018 escolas em 1.282 municípios e no Distrito Federal, com 2, 8 milhões de estudantes envolvidos e com um orçamento previsto de R\$ 574 milhões para sua implantação. Alcançou em 2012 mais de 32 mil escolas brasileiras. Em Santa Catarina, iniciou com seis

escolas no município de Florianópolis, em 2008, e chegou, no ano passado, a contar com 236 escolas, sendo 108 da rede estadual e 128 das redes municipais de 44 municípios. Em 2013, um dos objetivos do governo federal é que o alcance do Programa, que depende da adesão de cada rede e escola, seja implantado em todos os municípios da federação – mais de 5.500.

O Programa Mais Educação é um dos componentes do Plano de Ações Articuladas (PAR)<sup>1</sup>, programa estratégico do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), política de integração de ações do Ministério da Educação dirigidas para a manutenção e desenvolvimento do ensino em todas as etapas – pesquisa, extensão e avaliação – que pretende impulsionar uma ampla mobilização social a favor do acesso e permanência das crianças, jovens e adultos na escola.

O Ministério da Educação (MEC) lançou em abril de 2007 o PDE, apresentando-o à sociedade “como a expressão de mudança essencial do papel do Estado” (KRAWCZYK, 2008, p. 800). Por meio deste plano de ação plurianual (2008-2011), o MEC implantou cerca de 50 ações e programas com o intuito de melhorar a qualidade da educação brasileira. “A maior parte dessas ações tem relação direta com a luta contra a pobreza, a exclusão social e a marginalização cultural” (BRASIL, 2008, p. 46).

Para o MEC, a amplitude e diversidade dos aspectos previstos por essas ações demonstram uma “visão sistêmica” da política educacional. Contudo, expressam a grande desigualdade entre as escolas do país quanto às condições de aprendizagem e aos recursos materiais e humanos, haja vista que existem ações que procuram contemplar desde instalação de luz elétrica, implantação da alfabetização digital, criação do Piso do Magistério, até a construção de quadras esportivas, como no caso do Programa Mais Educação (PME). O PDE confirma-se, assim, segundo Krawczyk (2008, p. 801) como “estratégia de equalização nacional”, ou seja, uma tentativa de amenizar as diferenças estruturais das escolas em nosso país. Para Saviani (2007, p. 1233) “o denominado PDE aparece como um grande guarda-chuva que abriga praticamente todos os programas em desenvolvimento pelo MEC.” O autor continua: “Trata-se, com efeito, de ações que cobrem todas as áreas de atuação do MEC, abrangendo os níveis e modalidades de ensino, além de medidas

---

<sup>1</sup> O PAR – Plano de Ações Articuladas – deve ser elaborado por Estados, Municípios e Distrito Federal pela adesão ao Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, instituído pelo Decreto n. 6.094 de 24 de abril de 2007 (BRASIL, 2007b). Inicialmente, os estados e municípios devem realizar um diagnóstico minucioso da realidade educacional local, após o qual desenvolverão um plano de ações articulado que vise alcançar os objetivos propostos.

de apoio e de infraestrutura”. Entre essas ações está o Programa Mais Educação (PME), propondo ampliar o tempo de permanência escolar e o espaço educativo para a realização de atividades educativas, artísticas, culturais, esportivas e de lazer, no contraturno escolar (BRASIL, 2008).

## 1.1 OS MARCOS REGULATÓRIOS DO PME

Os marcos regulatórios que compõem a base do Programa Mais Educação, segundo informações constantes no portal do MEC, contemplam leis, decretos, planos e resoluções ligados à proposta de Educação Integral<sup>2</sup>. A documentação que estabelece o PME é composta pela Portaria Normativa Interministerial n. 17, de 24 de abril de 2007 (BRASIL, 2007), que institui o Programa visando fomentar a educação integral para crianças, adolescentes e jovens, e o Decreto presidencial n. 7.083, de 27 de janeiro de 2010 (BRASIL, 2010), que dispõe sobre o Mais Educação<sup>3</sup>. Ambos firmados durante o governo do presidente Luís Inácio Lula da Silva (2003-2010), do Partido dos Trabalhadores (PT), mais precisamente em seu segundo mandato. A citada Portaria decorre de parceria entre os Ministérios da Educação (MEC), do Desenvolvimento Social e Combate à Fome (MDS), do Esporte (ME) e da Cultura (MinC), representados naquela ocasião pelos ministros Fernando Haddad, Patrus Ananias, Orlando Silva e Gilberto Gil, respectivamente. O fomento ao PME ocorre pelo Fundo Nacional de

---

<sup>2</sup> Entre elas podemos destacar a Constituição Federal, artigos 205, 206, 208, 217 e 227 (BRASIL, 1988); o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990 (BRASIL, 1990); a Lei n. 9.394, de 20 de Dezembro de 1996, também conhecida como LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, principalmente o artigo 34 que trata da jornada escolar (BRASIL, 1996); a Lei n. 11.494, de 20 de junho de 2007, que regulamenta o FUNDEB (BRASIL, 2007c); a Lei n. 10.172, de 9 de janeiro de 2001, que aprova o PNE – Plano Nacional de Educação (2001-2010) prevendo a ampliação progressiva da jornada escolar tendo em vista expandir a escola de tempo integral para um período de, pelo menos, sete horas diárias com atendimento prioritário para as crianças das camadas sociais mais necessitadas; o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) de 2007 (BRASIL, 2007b); o Decreto n. 6.094, de 24 de abril de 2007, que dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação (BRASIL, 2007d); a Lei n. 11.497, de 16 de junho de 2009, que dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar pelo Programa Nacional de Alimentação Escolar e Programa Dinheiro Direto na Escola aos alunos da Educação Básica (BRASIL, 2009e); a Lei n. 9.608, de 18 de fevereiro de 2008, que dispõe sobre o serviço voluntário, forma a ser considerada o trabalho dos monitores das atividades oferecidas pelo PME (BRASIL, 1998).

<sup>3</sup> Cabe ressaltar ainda a Portaria Normativa Interministerial n. 19, de 24 de abril de 2007 (BRASIL, 2007a), que visa à construção de quadras esportivas ou infraestrutura esportiva nas escolas.

Desenvolvimento da Educação (FNDE)<sup>4</sup>, por meio dos Programas Dinheiro Direto na Escola (PDDE)<sup>5</sup> e Nacional de Alimentação Escolar (PNAE)<sup>6</sup>.

A Portaria Normativa Interministerial n. 17/2007 (BRASIL, 2007) apresenta onze justificativas para a implantação do programa, o objetivo e oito finalidades. Prevê como deve ocorrer a execução e implementação do Mais Educação, trazendo nove diretrizes ou orientações para apoio a projetos e ações. Prevê também as atribuições dos integrantes do Programa e institui o Fórum Mais Educação com a responsabilidade de coordenar sua implantação. Entre os onze considerando que justificam o Programa, destacam-se conceitos que carecem de maiores análises como “proteção integral”, “vulnerabilidade, risco ou exclusão social”, “formação integral”, “caráter intersetorial das políticas de inclusão social”, “prevenção de ruptura de vínculos familiares” e “ampliação da vivência escolar”<sup>7</sup>.

O artigo 1º da Portaria trata do objetivo do Programa:

[...] contribuir para a formação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio da articulação de ações, projetos e programas do Governo Federal e suas contribuições às propostas, visões e práticas curriculares das redes públicas de ensino e das escolas, **alterando o ambiente escolar** e ampliando a oferta de saberes, métodos, processos e conteúdos educativos. (BRASIL, 2007) [grifo nosso]

Este objetivo esclarece que o PME pretende articular os vários programas<sup>8</sup> dos Ministérios parceiros “dentro da escola”, incluindo o

---

<sup>4</sup> O Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) é uma autarquia federal vinculada ao Ministério da Educação que tem como missão prestar assistência financeira e técnica e executar ações que contribuam para uma educação de qualidade a todos.

<sup>5</sup> O Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), instituído em 1995, consiste na assistência financeira às escolas públicas da Educação Básica das redes estaduais, municipais e do Distrito Federal e às escolas privadas de Educação Especial mantidas por entidades sem fins lucrativos.

<sup>6</sup> O Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), implantado em 1955, garante, por meio da transferência de recursos financeiros, a alimentação escolar dos alunos da Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos) matriculados em escolas públicas e filantrópicas.

<sup>7</sup> No presente trabalho esses conceitos não serão discutidos na totalidade.

<sup>8</sup> Os programas articulados e seus respectivos Ministérios são MEC – Comissão de Meio Ambiente e Qualidade de Vida, Educação em Direitos Humanos, Educação Inclusiva: Direito à Diversidade, Educar na Diversidade, Escola Aberta, Escola que Protege, Juventude e Meio Ambiente, Salas de Recursos Multifuncionais; MDS – Centro de Referência Especializado de Assistência Social, Programa Atenção Integração à Família, Programa de

que chamam de “novas práticas curriculares”, ampliando não só o tempo escolar, mas também os processos educativos e prevendo alteração do ambiente escolar de forma a interferir nas funções da escola e, conseqüentemente, no papel do professor.

O Parágrafo único do Art. 1º informa como deve ser implementado o Mais Educação:

O programa será implementado por meio do apoio à realização, em escolas e outros espaços socioculturais, de ações socioeducativas no contraturno escolar, incluindo os campos da educação, artes, cultura, esporte, lazer, mobilizando-os para a melhoria do desempenho educacional, ao cultivo de relações entre professores, alunos e suas comunidades, à garantia de proteção social da assistência social e à formação para a cidadania, incluindo perspectivas temáticas dos direitos humanos, consciência ambiental, novas tecnologias, comunicação social, saúde e consciência corporal, segurança alimentar e nutricional, convivência e democracia, compartilhamento comunitário e dinâmica de redes. (BRASIL, 2007)

Além da ampliação dos tempos escolares e dos espaços educativos para além dos muros da escola, o Mais Educação pretende alcançar um grande leque de campos, que no Programa são identificados como macrocampos de saber (educação, arte, cultura, esporte, lazer) e perspectivas temáticas (direitos humanos, consciência ambiental, novas tecnologias, comunicação social, saúde e consciência corporal, segurança alimentar e nutricional, convivência e democracia, compartilhamento comunitário e dinâmica de redes), deixando clara uma amplitude conceitual. É possível perceber um alargamento de frentes de ação, que devem ser gerenciadas pela e na escola. Ademais, sugere questionamentos sobre o papel da escola: Como a escola é percebida por este Programa? Qual a sua principal função? O que é Educação segundo a Portaria? Quais as conseqüências para a escola desta ampliação dos encargos atribuídos à sua função e à do professor?

Ao analisar as finalidades do Programa apresentadas na Portaria, conforme citação a seguir, percebe-se a magnitude do projeto,

---

Erradicação do Trabalho Infantil, Projovem Adolescente; ME – Esporte e Lazer da Cidade, Segundo Tempo; MinC – Casas do Patrimônio, Cineclubes na Escola, Cultura Viva; MMA – Municípios Educadores Sustentáveis, Sala Verde, e MCT – Casa Brasil Inclusão Digital, Centros e Museus da Ciência, Centros Vocacionais Tecnológicos.

suscitando indagações sobre o verdadeiro intento do projeto. Alcançar essas finalidades é realmente um objetivo de quem propõe esta política ou é proposital tamanha amplitude?

Art. 2º O Programa tem por finalidade: I – apoiar a ampliação do tempo e do espaço educativo e a extensão do ambiente escolar nas redes públicas de educação básica de Estados, Distrito Federal e municípios, mediante a realização de atividades no contraturno escolar, articulando ações desenvolvidas pelos Ministérios integrantes do Programa; II – contribuir para a redução da evasão, da reprovação, da distorção idade/série, mediante a implementação de ações pedagógicas para melhoria de condições para o rendimento e o aproveitamento escolar; III – oferecer atendimento educacional especializado às crianças, adolescentes e jovens com necessidades educacionais especiais, integrado à proposta curricular das escolas de ensino regular o convívio com a diversidade de expressões e linguagens corporais, inclusive mediante ações de acessibilidade voltadas àqueles com deficiência ou com mobilidade reduzida; IV – prevenir e combater o trabalho infantil, a exploração sexual e outras formas de violência contra crianças, adolescentes e jovens, mediante sua maior integração comunitária, ampliando sua participação na vida escolar e social e a promoção do acesso aos serviços sócio-assistenciais do Sistema Único de Assistência Social – SUAS; V – promover a formação da sensibilidade, da percepção e da expressão de crianças, adolescentes e jovens nas linguagens artísticas, literárias e estéticas, aproximando o ambiente educacional da diversidade cultural brasileira, estimulando a sensorialidade, a leitura e a criatividade em torno das atividades escolares; VI – estimular crianças, adolescentes e jovens a manter uma interação efetiva em torno de práticas esportivas educacionais e de lazer, direcionadas ao processo de desenvolvimento humano, da cidadania e da solidariedade; VII – promover a aproximação entre a escola, as famílias e as comunidades, mediante atividades que visem a responsabilização e a interação com o processo educacional, integrando os equipamentos sociais e comunitários entre si e à vida escolar; e VIII – prestar assistência técnica e conceitual aos entes federados de modo a estimular

novas tecnologias e capacidades para o desenvolvimento de projetos com vistas ao que trata o artigo 1º desta Portaria. (BRASIL, 2007)

Também é possível perceber a aproximação do PME com uma tendência de gestão por rendimento que visa alcançar metas e índices oriundos de políticas de índices, avaliação em larga escala, avaliação de desempenho e *ranking* de escolas, professores e/ou redes de ensino<sup>9</sup> que contribuem para acirrar a competição e para pressionar, via opinião pública, o alcance dos considerados melhores resultados (ARAÚJO, 2007). É certo que a ligação do PME com o Índice de Desenvolvimento da Educação Brasileira – IDEB<sup>10</sup> é contíguo, haja vista que um dos primeiros requisitos<sup>11</sup> para a escolha de escolas é o baixo IDEB. Há, nesta política, a forte ideia de que o grande objetivo do PME é contribuir para o aumento do IDEB. Em um caderno da Série Mais Educação lê-se: “Certamente o IDEB é um ponto de partida fundamental para o Programa MAIS EDUCAÇÃO, mas ele não é suficiente para responder às metas e propósitos da educação integral” (BRASIL, 2009c).

Quando o texto coloca a intenção de aproximação entre escola, famílias e comunidades mediante atividades que visem à responsabilização destes em relação ao processo educacional e não inclui a figura do Estado, sutilmente, indica um propósito de desresponsabilização do Estado em relação a esta função.

Assim como o PDE, o PME propõe o que os documentos identificam ser uma inovação na forma de gerenciar a Educação. Esta mudança na forma de gestão da educação brasileira, que vem se configurando desde as reformas educacionais iniciadas na década de 1990, implicou em “mudanças institucionais e a reconfiguração das relações entre o Estado, a escola e a comunidade” (KRAWCZYK, 2008, p. 800). Essas reformas constavam da reconfiguração do papel do Estado, com ênfase na regulação, desresponsabilização e

---

<sup>9</sup>Sobre esta problemática, cf. Zanardini (2008).

<sup>10</sup> O IDEB, criado em 2007 pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP, é ancorado no PDE e pondera os resultados do SAEB – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica, do Prova Brasil e dos indicadores de desempenho captados pelo censo escolar (evasão, aprovação e reprovação), como um indicador que varia de zero a dez, desdobrável por estado, por município e por redes de ensino. A partir da construção do IDEB, o MEC vinculou o repasse de recursos oriundos do FNDE à assinatura de compromisso dos gestores municipais com determinadas metas de melhoria dos seus indicadores ao longo de determinado período.

<sup>11</sup> Os requisitos de adesão das escolas ao Programa Mais Educação será abordado no capítulo 2.

descentralização. Reformar o Estado é o centro da questão para o neoliberalismo, como aponta Martins (2009, p. 77). Esse processo consiste em “ajustar o tamanho da aparelhagem de Estado e de suas possibilidades de intervenção econômica e social segundo um formato mais flexível baseado nos parâmetros de qualidade e eficiência empresariais da atualidade” (MARTINS, 2009, p. 77). Netto e Braz (2010, p. 227) esclarecem “que o objetivo real do capital monopolista não é a *diminuição* do Estado, mas a diminuição das funções estatais *coesivas*, precisamente aquelas que respondem à satisfação de direitos sociais.” Para Frigotto (1995, p. 163) “a ideia de Estado mínimo significa o Estado máximo a serviço dos interesses do capital”<sup>12</sup>. Segundo Michels (2006, p. 408), o Estado, que se apresentava até então burocratizado e maximizado como provedor cede lugar a um Estado mínimo para prover, contudo máximo para regular e gerenciar.

Em relação à educação, Krawczyk (2008, p. 799) entende que:

A reconfiguração do papel do Estado com a institucionalização do Estado mínimo resultou, no caso da educação, em um processo de centralização/descentralização em que o governo federal ficou responsável pela definição de parâmetros curriculares nacionais e pela implantação de um sistema de avaliação institucional comum para o país – concentrando a direção e o controle de todo o sistema educacional –, enquanto se ampliava a responsabilidade dos estados e dos municípios quanto à gestão e ao provimento da educação à população em todos os níveis.

Os pontos levantados indicam que a mudança no papel do Estado leva a alterações nas relações dentro da escola (MICHELS, 2006, p. 408). O papel que o Estado vem desempenhando é o de “consolidar as desigualdades sociais por meio da escola”. (MICHELS, 2006, p. 410). Desta relação é possível inferir que a reforma educacional no Brasil assumiu a racionalidade administrativa como paradigma, apresentando como traço central a ‘modernização’ administrativa do aparato público, passando por alguns pontos cruciais, entre eles a gestão, o financiamento, a avaliação, a formação de professores, o currículo, a inclusão.

A visão gerencial, baseada nos moldes empresariais, que alcança as propostas de gestão educacional, como o PDE, aproxima da escola

---

<sup>12</sup> Essa é uma questão polêmica. Cf. Frigotto (1995), Netto e Braz (2010) e Mészáros (2010).

conceitos empresariais propondo a gestão participativa, a relação intergovernamental e, no caso do Programa Mais Educação, a intersetorialidade. Esta última aparece com destaque na Portaria Normativa n. 17/2007 (BRASIL, 2007), tanto na interlocução entre os Ministérios que a assinam, como na relação entre União, estados, Distrito Federal e municípios.

Cavaliere (2010, p. 4) define a intersetorialidade como a “co-responsabilidade de todos os entes federados na implementação do Programa, afirmando a necessidade de planejamento territorial das ações intersetoriais, de modo a promover sua articulação no âmbito local”. Silva; Silva. (2009, p. 4) caracterizam-na como um “princípio de gestão que pressupõe a articulação de saberes e experiências no planejamento, execução e avaliação de ações [...] visando o desenvolvimento social e superando a exclusão social”. Em um dos documentos do Mais Educação afirma-se que “a intersetorialidade se materializa no cotidiano da gestão à medida que consegue criar consenso em torno de uma meta com a qual todos possam, em alguma medida, comprometer-se” (BRASIL, 2009c, p. 25). A gestão intersetorial, que visa ações interministeriais e intergovernamentais, se constitui, na visão de Silva e Silva. (2012, p. 135), “como uma alternativa para a superação das ações pulverizadas das políticas sociais” e caracteriza-se como uma nova estratégia de gestão ao se basear em três princípios: descentralização, participação e territorialização.

Santos (2011, p. 25) salienta que “a intersetorialidade é, porém, resultado de um processo ainda pouco claro e descoordenado de modelo de gestão de políticas públicas, cuja problematização impõe o desenvolvimento de modelos integrativos de gestão governamental.” Na prática, a intersetorialidade deve se desenvolver no Mais Educação, segundo seus documentos, com a articulação dos Ministérios e seus programas, unidos pelo seu potencial educativo; com a instalação de Fóruns e Comitês de implementação e avaliação nos níveis Federal, Metropolitano e Local; com a responsabilização da União, estados, Distrito Federal e municípios, em regime de colaboração mediante prestação de assistência técnica e financeira aos programas de ampliação da jornada escolar diária nas escolas públicas de Educação Básica do país.

Este cenário sustenta o caráter intersetorial do Programa Mais Educação e faz parte do que tem sido chamado de ‘Nova Gestão Pública’, um “novo modo de coordenação [que] foi construído, refazendo instituições do Estado e criando novas formas de gerência para sua reorganização” (DUNLEAVY; HOOD apud HYPÓLITO,

2008, p. 68). Para Hypólito (2008, p. 68), “Este processo de reestruturação do Estado tem envolvido realinhamentos de muitas relações entre Estado e cidadão, Estado e economia e Estado e suas formas organizacionais (processo de trabalho). Isso tem ocorrido com a reestruturação global do capitalismo”. Para o autor, o que tem acontecido de fato “é uma reconfiguração do ‘público’ e do ‘privado’.” (HYPÓLITO, 2008, p. 68). Neste contexto de mudanças nas concepções de Estado e do que é público ou privado, sob orientação neoliberal e de acordo com o novo gerencialismo, a propositura do Mais Educação está em estimular parcerias no interior da esfera pública e entre os setores público e privado. Trata-se, segundo a documentação oficial, de parcerias intersetoriais e intergovernamentais.

Cavaliere (2010) e Silva e Silva (2009) são autores que também discutem a intersetorialidade, apresentando-a como um caráter inovador do PME.

A Portaria Interministerial n. 17/2007, em seu Artigo 6º (BRASIL, 2007), deixa clara a intenção dessa parceria:

Art. 6º O programa Mais Educação visa fomentar, por meio de sensibilização, incentivo e apoio, projetos ou ações de articulação de políticas sociais e implementação de ações socioeducativas oferecidas gratuitamente a crianças, adolescentes e jovens e que considerem as seguintes orientações:

[...]

VI – fomentar a participação das famílias e comunidades nas atividades desenvolvidas, bem como da sociedade civil, de organizações não-governamentais e esfera privada;

Ao incentivar a ampliação dos espaços educativos para além dos muros escolares, abre-se espaço para que ações socioeducativas se realizem em locais públicos, como praças e ginásios; com o apoio comunitário, como associações de bairro e igrejas; com apoio privado e/ou de ONG. Muitas são as questões aqui presentes e todas atinentes ao papel da escola. Podemos levantar, em primeiro lugar, uma indagação acerca do que vem a ser “espaço educativo” e em que se diferenciaria da escola. Certamente, a amplitude atribuída à ideia de “espaço educativo” permite a suposição de que o Estado se desincumbiria de investir nos espaços escolares, já que seria possível ampliá-los, não apenas pela denominação “espaços educativos”, mas pelo que tal denominação significa em termos de aproveitamento de inúmeros tipos de espaços

para o desenvolvimento do que seria, supostamente, “atribuição” da escola.

## 11.2 O CONTEXTO DA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL DO PME

O Programa Mais Educação apresenta convergências conceituais com as teorias de importantes defensores da Educação em Tempo Integral no país. O documento referência sobre educação integral para debate nacional (BRASIL, 2009b) destaca Anísio Teixeira, Paulo Freire e Darcy Ribeiro.

É possível afirmar que as concepções e práticas de Educação em Tempo Integral, alicerçadas na educação integral, têm sido formuladas no contexto brasileiro desde o início do século XX, quando investidas significativas a favor de uma política a Educação em Tempo Integral, se destacaram (BRASIL, 2009b). Cabe ressaltar que eram propostas e experiências advindas de matrizes ideológicas bastante diversas (conservadora, socialista e liberal, principalmente) e, por vezes, até contraditórias, segundo a análise dos documentos do Programa (BRASIL, 2009b).

As mais conhecidas iniciativas e estratégias de implementação de um sistema público de escolas com a finalidade de promover uma jornada escolar em tempo integral, consubstanciada em uma formação completa, inspiradas em concepções pedagógicas, foram as Escolas-Parque de Anísio Teixeira, em meados dos anos 50 do século passado, que nasceram na Bahia e se ampliaram na década de 60 em Brasília, e os Centros Integrados de Educação Pública (CIEP), concebidos por Darcy Ribeiro e implementado por Leonel Brizola no Rio de Janeiro, entre as décadas de 80 e 90 do século XX. O governo Fernando Collor (1990-1992) retoma, de certa forma, o projeto implementado por Brizola que ganha nova roupagem e fica conhecido por Centros Integrados de Atendimento à Criança (Ciac); após seu impedimento, o presidente Itamar Franco mantém a orientação e muda o nome para Centros de Atenção Integral à Criança (Caic). Nos anos 2000 foi a vez da cidade de São Paulo com a experiência dos Centros Educacionais Unificados (CEU). Santa Catarina também iniciou um processo de implementação com as Escolas de Período Integral (EPI), baseadas no conceito de escola integrada à comunidade e aos recursos educativos com currículo em tempo integral e gestão compartilhada da educação pública entre

estado e municípios (BRASIL, 2009b; PINHEIRO, 2009; SED, 2012)<sup>13</sup>.

Neste início de século XXI, o Brasil lança uma rede de leis e um programa “indutor” de uma agenda política para a Educação Integral em Tempo Integral. No debate entre as diferentes concepções e perspectivas de gestão, o discurso político em sua defesa “parece gozar de relativo consenso no âmbito político, na mídia e no seio da população em geral” (SILVA; SILVA., 2012, p. 23). A Educação Integral nesta perspectiva, é entendida como condição básica para uma educação com qualidade e articulada à necessidade de Proteção Integral dada a “urgência de enfrentar as profundas desigualdades e processos de exclusão social que atinge amplos contingentes de crianças, adolescentes e jovens oriundos das classes trabalhadoras”. (SILVA; SILVA., 2012, p. 23). Recentemente conceitos como Escola Cidadã, Mundo Educador (ampliação do conceito Cidade Educadora) e Bairro-Escola, entre outros, têm influenciado novos projetos de escola em tempo integral em nosso país, como é o caso do Programa foco desta pesquisa (BRASIL, 2009b)<sup>14</sup>.

Pretendeu-se apresentar a concepção de Educação Integral no Programa Mais Educação e seu contexto histórico recente. Para tal, a pesquisa baseia-se em autores identificados no balanço de literatura (CAVALIERE, 2007, 2009, 2010; CELLA, 2010; NÓBREGA; SILVA, 2010; REGIS; PADILHA, 2010; SILVA; SILVA., 2011), no documento referência do PME (BRASIL, 2009b), em trabalho de pesquisadores ligados à UFSC (SOUZA; OTTO; FARIAS, 2011) e na publicação de Silva; Silva, J. (2012).

No documento referência (BRASIL, 2009b) afirma-se que a Educação Integral é “fruto de debates entre o poder público, a comunidade escolar e a sociedade civil, de forma a assegurar o compromisso coletivo”, legalmente baseado na LDB (Lei n. 9394/96), com a construção de um projeto de educação que estimule o respeito aos direitos humanos e o exercício da democracia. Representando a

---

<sup>13</sup>Existem muitos estudos sobre educação integral no Brasil e não é interesse retomar as discussões, embora se compreenda a importância de conhecê-las. Indicamos: Cadernos CENPEC(2006); Cavaliere (2002, 2009, 2010); Cella (2010); Coelho; Menezes (2007); Möll (2012); Souza; Otto; Farias (2011).

<sup>14</sup>As bases conceituais do PME foram alicerçadas em publicações anteriores sobre a Educação Integral, apresentadas no sítio Portal MEC a saber: o *Manual Bairro-escola*; a cartilha *Educação Patrimonial para o Programa Mais Educação*; os diversos cadernos pedagógicos sobre Educação Integral; a cartilha *Caminhos para elaborar uma proposta de Educação Integral em jornada ampliada*; Escola que protege: enfrentando a violência contra crianças e adolescentes; Muitos lugares para aprender e Tecendo redes para a Educação Integral (BRASIL, 2012a).

“valorização da pluralidade de saberes, [...] as distintas formas de conhecimento e suas expressões no mundo contemporâneo”, esses debates contribuem na construção dessa proposta, vista como “aberta” e a ser “progressivamente aprimorada”. Para Souza; Otto; Farias (2011, p. 12), “falar em educação integral implica pensar o indivíduo em sua totalidade e em contato e relação com o meio”.

Uma das discussões da Educação Integral em Tempo Integral concentra-se na ampliação de tempos, espaços e oportunidades educativas, pois como indica o documento referência do PME, “falar sobre Educação Integral implica, então, considerar a questão das variáveis tempo, com referência à ampliação da jornada escolar, e espaço, com referência aos territórios em que cada escola está situada.” (BRASIL, 2009b, p. 18)

Estudos sobre a temática da ampliação do tempo escolar questionam a relação com a qualidade do ensino. Para alguns, a ampliação da jornada escolar pode alavancar essa qualidade (KERSTENETZKY, 2006); para outros, a extensão do horário escolar, por si só, não garante o incremento qualitativo do ensino, mas carrega essa possibilidade em potencial (CAVALIERI, 2002), ou seja, “se a essa extensão não aderir o conceito de intensidade, capaz de se traduzir em uma conjunção qualitativa de trabalhos educativos” (COELHO, 2007, p. 201), de nada adiantará esticar a corda do tempo: ela não redimensionará, obrigatoriamente, esse espaço. (BRASIL, 2009b, p. 18)

Coelho e Menezes (2007, p. 7) acreditam que “somente a expansão quantitativa do tempo na escola não garante melhor compreensão de conceitos/apreensão de habilidades/formação humana.” Desta forma se configura o PME como uma proposta que ressignifica o tempo e o espaço educativos.

A compreensão da cidade como território educativo (influência dos conceitos de Cidade Educadora e Bairro-Escola) partindo da “ideia de construção de uma Educação Integral [...] intrinsecamente ligada ao diálogo entre a escola e a comunidade” (NÓBREGA; SILVA, 2010, p. 6) é uma das bases conceituais do PME. Esse diálogo, segundo os documentos do Programa, deve se basear na “legitimação de saberes oriundos de diferentes contextos” (BRASIL, 2009b, p. 31). Além deste, a construção da intersetorialidade como forma de gestão é outro conceito importante que os documentos adjetivam de “inovador”.

As recentes propostas educacionais ligadas à Educação Integral em Tempo Integral no Brasil, principalmente o Programa Mais Educação que, aparentemente, poderiam significar maior atuação do Estado em seu papel de ampliar a educação formal, vêm mostrando uma

desresponsabilização do Estado com a Educação Pública na medida em que apresenta novas funções para a escola, professores/as e organizações da sociedade civil. Sugere a ampliação dos espaços educativos, o incentivo ao voluntariado, desprofissionalizando a função do professor ao abrir espaço para novos “agentes educadores”, prevendo a parceria público-privado e a gestão participativa com o envolvimento da comunidade local. No Programa Mais Educação se esclarece, tanto na Portaria (BRASIL, 2007) como nos documentos de referência pedagógica<sup>15</sup>, que seus objetivos e finalidades estão ligados ao cultivo de relações entre escola e comunidade, “promovendo a aproximação entre a escola, as famílias e as comunidades mediante atividades que visem a responsabilização e a interação com o processo educacional, integrando os equipamentos sociais e comunitários entre si e à vida escolar” (BRASIL, 2007).

Para Silva e Silva, J. (2010, p. 4) “a educação comunitária ganha força e os projetos de ‘bairro-escolas’<sup>16</sup> passam a ser referência importante, cujo conceito de educação se baseia no pressuposto de que aprender é se conhecer e intervir no seu meio”. Nóbrega e Silva (2011, p. 15) acrescentam que o PME pretende potencializar a construção da relação entre escola e comunidade por meio da participação de todos na gestão escolar afirmando que todos são responsáveis pela educação.

Inspirando-se no movimento das *Cidades Educadoras*<sup>17</sup> o Programa considera que a educação não deve ser vista como responsabilidade apenas da comunidade escolar, mas de uma *comunidade de aprendizagem* contribuindo para ampliar a “abrangência de territórios escolares para territórios educativos” (CAVALIERE;

---

<sup>15</sup>Referimo-nos a: BRASIL. *Programa Mais Educação – passo a passo*. 2009a; BRASIL. *Série Mais Educação – Educação Integral*, 2009b; BRASIL. *Série Mais Educação – Gestão Intersetorial no Município*, 2009c; *Rede de saberes mais educação: pressupostos para projetos pedagógicos de educação integral*, 2009d.

<sup>16</sup>Segundo o *Manual Bairro-Escola: passo-a-passo* (produzido pela parceria entre Associação Cidade Escola Aprendiz, MEC, UNICEF, Prefeitura de Belo Horizonte e Prefeitura de Nova Iguaçu, fomentado pela Fundação Educar DPaschoal, Todos Pela Educação, UNDIME e CIPO Comunicações), o conceito de bairro-escola indica um novo modelo de gestão de potencialidades educativas que busca transformar toda a comunidade em extensão da escola, unindo o processo de ensino-aprendizado à vida cotidiana. Este conceito foi criado e desenvolvido desde 1997 pela Cidade Escola Aprendiz – uma Organização da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIP) inicialmente na região da Vila Madalena, zona Oeste de São Paulo, e em 2004 foi reconhecido pela UNICEF como modelo de educação a ser replicado mundialmente. (BRASIL, 2012)

<sup>17</sup>O Movimento Cidades Educadoras surgiu em 1990 durante o I Congresso Internacional de Cidades Educadoras, celebrado em Barcelona (Espanha), quando um grupo de cidades representadas pelos respectivos órgãos de poder concluíram ser útil trabalhar em conjunto projetos e atividades para melhorar a qualidade de vida dos seus habitantes.

MAURÍCIO, 2011, p. 6-7).

Os documentos deixam claro que o Mais Educação valoriza a gestão democrática, da qual todos os agentes envolvidos participariam ativamente nas etapas envolvidas no projeto escolar – planejamento, execução e fiscalização. Segundo Silva e Silva (2010, p. 4) “a educação [para o PME] deve se realizar pela gestão de parcerias entre escola, família, poder público, organizações sociais etc.” Nóbrega e Silva (2011, p. 14) afirmam que:

[...] para potencializar a construção da relação da escola com a comunidade o programa prevê que a direção fique com a incumbência de potencializar a participação de todos na gestão escolar, formando uma equipe democrática de trabalho, congregando sujeitos e agregando valores significativos. A gestão democrática segundo o documento é condição para a qualidade educativa [...].

A ideia da troca com outras instituições sociais, da incorporação de outros agentes no processo educacional, bem como a abertura para o conhecimento sociocultural local “parece ser fundamental para o enriquecimento da vida escolar” (CAVALIERE, 2010, p. 8). Porém, um desafio parece estar em administrar as subjetividades e contradições de cada realidade, de uma forma geral, em larga escala, como pretende o PME para todo o sistema público nacional. (CAVALIERE, 2010, p. 8). Outra dificuldade refere-se à demanda de as comunidades tentarem vincular os saberes locais às possíveis parcerias, integrar a escola de forma a transbordar para seus arredores, ligando-se às parcerias locais:

As dificuldades encontram-se no fato de que as comunidades que mais necessitam da integração da escola com o seu entorno, são as comunidades populares, situadas, em geral, em regiões empobrecidas, sem recursos e equipamentos urbanos, públicos ou privados, o que faz com que a busca por novos espaços e parceiros sócio-educacionais, que possam irrigar a escola e ligá-la à vida comunitária, represente uma dificuldade às vezes incontornável. (CAVALIERE, 2010, p. 8).

O excerto remete à reflexão acerca da problemática de uma possível orientação homogeneizadora da escola que confirma e legitima as diferenças sociais e procura promover o já imenso distanciamento da

escola pública dos interesses daqueles que são seu público, a classe trabalhadora e seus filhos. Neste distanciamento se evidenciam as diferenças econômicas, estruturais, históricas e conseqüentemente os objetivos da escola. A extrema desigualdade socioeconômica, em evidência nas ações federais do governo petista da última década<sup>18</sup>, significa o que Cury já apontava no início do século, sobre a exclusão histórica e atual de um número significativo de estudantes provindos de família de baixa renda (CURY, 2002, p. 179). Ademais, essas políticas de “ação contra a pobreza” que se tornaram prioridade na agenda da reforma das políticas sociais com caráter focal a partir dos anos 90 do século passado, conforme recomendações dos organismos multilaterais e sua relação com a dinâmica da globalização financeira e a precarização generalizada do mundo do trabalho, descaracterizam o papel das políticas sociais e suas noções de “bem público” e “universalidade” em valorização de uma “nova visão” onde noções de pertencimento a uma classe cedem lugar às identidades individuais, à celebração da informalidade, das virtudes pessoais e do espaço micro (MAURIEL, 2011). Essa nova forma de interpretação da questão social que esconde a relação entre mercado e trabalho e parece evidenciar a questão assistencialista destas políticas, também são evidenciadas no papel da educação. Neste contexto capitalista, Sader (2008, p. 15) indica no prefácio do livro de Mészáros *A educação para além do capital*, que o papel da educação é essencial, como “peça do processo de acumulação de capital e de estabelecimento de um consenso que torna possível a reprodução do injusto sistema de classes”. O autor refere-se à Educação em sentido geral, e não apenas à escola. Pode-se, pois, considerar o PME como um projeto de Educação e não apenas escolar. Tal concepção permite analisar o PME como um grande projeto educativo vocacionado ao “alívio da pobreza” e parte dos programas desenvolvidos pelos governos petistas<sup>19</sup>.

A metodologia “Bairro-escola”, um dos pilares do Programa Mais Educação, lastreada na união de forças escola-comunidade, compreendeo papel fundamental do professor na articulação entre a escola e o seu entorno. Para isto prevê a ampliação deste conceito, apresentando o de “agentes educadores”. Segundo Nóbrega; Silva

---

<sup>18</sup> Referimo-nos aos dois governos do presidente Lula (2003 a 2010) e ao atual governo de Dilma Rousseff (2011-atual). Vários programas de combate à pobreza foram criados e/ou recriados no país, como Programa Bolsa Família, Programa Brasil sem Miséria, Programa Brasil Carinhoso, Programa de Combate à pobreza Rural – PRODUZIR (BRASIL, 2012)

<sup>19</sup> A partir de 2012 o Programa Mais Educação estreita sua relação com o Programa Bolsa Família, conforme discutido nos capítulos a seguir.

(2011, p. 15) “Há no *Programa Mais Educação* uma abertura para o reconhecimento de diferentes agentes educadores, que convivem e trabalham na escola”[itálico no original]. Ora, era necessário compreender como se propunha esta abertura: o que ela significa, a quem se propunha, o que envolvia e suas consequências para a escola e para o papel do professor.

A política doPME desenha outra figura docente, a do Professor Comunitário<sup>20</sup>, coordenador do Programa, considerado “fundamental para o planejamento, articulação e mobilização dos diversos espaços e agentes educativos envolvidos na realização da educação integral” (BRASIL, 2009b). Nóbrega; Silva, (2011, p. 15) informam que ele tem “o papel de coordenar 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”. Os autores, após extraírem do discurso outras funções do professor no Programa Mais Educação, observam que a esses foram inculcadas novas demandas; assinalaram que o interesse do Programa é num novo profissional que atenda as multiocupações que pudessem ser consideradas papel dos sistemas de educação, como é o caso de “estimular a participação de colaboradores” (NÓBREGA; SILVA, 2011. p. 17). Cabe questionar quem são esses agentes educadores, suas finalidades, formação, atribuições e remuneração e como fica o papel do professor?

Seria possível ainda levantar outros dois pontos de discussão. Um diz respeito à importante questão da ligação entre as propostas de Educação Integral em Tempo Integral, como o Mais Educação, e a busca pela qualidade na educação pública brasileira. Com qual conceito de qualidade o Programa trabalha? Para quem está idealizada esta qualidade? Como propõe a alcançar a qualidade? O segundo ponto diz respeito à questão do tempo suplementar: o que significa, como é proposto e gerido? Por que ampliar a jornada escolar? A que interesses atende esta proposta? Quais suas metas? O que significa tempo integral? Qual a relação entre tempo integral e proteção integral? Esse atendimento é encarado meramente como um atendimento assistencialista?

Esses questionamentos são amplos e complexos evidenciando o emaranhado de questões que o Programa suscita. Buscando compreender, na medida do possível, a totalidade da política que

---

<sup>20</sup> Como se configura este Professor Comunitário, seu perfil e suas atribuições serão objeto de análise do capítulo 5.

envolve o PME e levando em consideração o tempo e as características do curso de mestrado, fez-se necessário delimitar a pesquisa e os objetivos a serem alcançados.

### 1.3 DELIMITAÇÕES DA PESQUISA

Com base no contexto e nas problematizações apresentadas no decorrer dessa introdução foi definido como objetivo geral da pesquisa compreender as implicações desta política nacional de Educação Básica em tempo integral, denominada Programa Mais Educação, na função da escola e no papel do professor. Como objetivos específicos foram delimitados pesquisar e caracterizar o PME e a política de educação em tempo integral no qual está inserido; compreender os propósitos de educação para o Programa; compreender a função da escola e o papel do professor proposto pelo Programa.

A hipótese desta pesquisa define-se em duas vertentes interligadas. A primeira é que o Programa Mais Educação propõe uma modificação na função da escola, orientando-a segundo uma perspectiva assistencialista. Nesta racionalização a função educadora da escola tem sido deixada no segundo plano pelo discurso da Proteção Integral da criança e do adolescente.

A segunda, é que o PME propõe a modificação no papel do professor, ampliando suas atividades, em consonância com as novas políticas educacionais de alargamento das funções e do conceito de docência<sup>21</sup> vigentes no país. Políticas que podem ser verificadas nas propostas curriculares para os cursos de Pedagogia e nas resoluções e manuais de orientação do Programa divulgados nacionalmente.

Com base nessas delimitações, foram decididos os procedimentos metodológicos utilizados para alcançar os objetivos propostos.

### 1.4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A metodologia de pesquisa definida para alcançar os objetivos deste trabalho consistiu em realizar uma pesquisa bibliográfica com revisão de literatura e revisão documental. Com base na data da Portaria Interministerial que regulamenta o Programa, definiu-se o recorte

---

<sup>21</sup>Evangelista (2009, 2010); Evangelista; Shiroma (2007); Evangelista; Triches (2012; 2012a); Triches; Evangelista, (2009); Triches (2010).

temporal limitando a pesquisa entre os anos de dois mil e sete e dois mil e doze. A revisão de literatura, a ser apresentada no capítulo três, verificou como, aonde e por quem vem sendo discutido o Programa Mais Educação. A pesquisa documental, mediante coleta de dados em documentos oficiais, manuais de orientação e fontes estatísticas, delimitou um *corpus* de fontes primárias, entre elas Portaria, Decreto, Manual de Orientação e Regulação, buscando, como pode ser observado no quarto capítulo, compreender as bases conceituais e estruturais do Programa. As referências para a lida com esse material foram Thompson (1981), Moraes (2003), Shiroma; Campos e Garcia (2005) e Evangelista (2009).

A pretensão desta pesquisa é contribuir de alguma forma para a compreensão das contradições históricas e sociais existentes nas articulações do Programa Mais Educação e sua implicação para a escola e seus profissionais. As referências para contribuir nesta análise foram Dale (2004), Mészáros (2008), Paro (1988; 1999), Frigotto (1995), Fontes (2010), Netto e Braz (2010), Neves (2005 e 2010), Evangelista (2008; 2009; 2010), Martins (2009), Algebaile (2009), Mauriel (2011), Cavaliere (2002) e Silva e Silva. (2012).

Contudo, em alguns momentos desta pesquisa, o olhar investigativo também se mistura ao olhar de quem faz parte do processo. A experiência como professora da rede estadual em uma escola inserida no programa Mais Educação, fez suscitar os questionamentos e a curiosidade pela pesquisa e também proporcionou possibilidade de conversas, entrevistas e acesso a dados e informações, bem como participação em seminários, apresentadas ao longo deste texto, contribuindo para as análises sobre o programa.

## 1.5 A ORGANIZAÇÃO DO TEXTO

O presente trabalho compõe-se de cinco partes, além da Introdução. No capítulo dois, **Programa Mais Educação: elementos para compreensão**, são abordados alguns subsídios importantes para a compreensão do objeto de estudo, como a apresentação de suas bases legais, a operacionalização do Programa e como acontece a adesão das escolas, o financiamento e recursos, os critérios e alcance nacional e estadual do PME, além dos espaços avaliativos da implantação do Programa e suas articulações.

O capítulo três, **A produção acadêmica sobre o Programa Mais Educação**, apresenta o resultado do levantamento de trabalhos,

mapeados em fontes diversas, relacionados ao PME e no qual se procurou observar a discussão sobre a temática, objetivando compreender como os intelectuais analisam a função da escola e a do professor e as contradições, polêmicas e consensos que envolvem o objeto de estudo.

**A Análise da Documentação do Programa Mais Educação** é o título do quarto capítulo que pretende apresentar o *corpus* documental delimitado para esta pesquisa e como é apresentada a escola, a função da escola e o papel do professor nestes documentos, discutindo a relação desta política com as políticas internacionais e especialmente as políticas focais de combate à pobreza.

O quinto capítulo, **A função da escola e o papel do professor no Programa Mais Educação**, discute as mudanças na função da escola, a dupla determinação da escola atual: educação/proteção, apresenta quem é o educador para o PME e as atribuições do Professor Comunitário e do Monitor do PME. Ainda, discute que neste Programa as mudanças no papel do professor seguem as tendências das políticas mundiais.

Por fim, consideramos que o Programa Mais Educação se apresenta como uma política compensatória, estratégica (para o capital) no combate à pobreza, à exclusão social e à marginalização cultural, baseada em conceitos ressignificados do movimento pragmático da escola nova. Sua visão gerencial, baseada nos moldes empresariais, propõe gestão participativa, parceria público-privado, relação escola-comunidade, relação intergovernamental e a intersetorialidade. Quanto ao caráter “inovador” desta última, pesquisas analisadas no balanço de literatura e os próprios documentos do Programa o avaliam de forma tanto positiva, quanto negativa. Concordamos com Pinheiro (2009) de que seja possível que a proposta do Programa Mais Educação faça uma miscelânea de abordagens, conceitos e concepções, indicados nos estudos de Cavaliere (2007). Percebemos que na atualidade é atribuída à escola a dupla determinação de educar e proteger, caracterizando uma concepção de cunho assistencialista e transformando a escola num “posto avançado do Estado” (ALGEBAILLE, 2009). Como uma política que propõe “abertura para o reconhecimento de diferentes agentes educadores”, o Mais Educação instiga o voluntariado e sugere um professor com multifunções, que caracterizamos como um *superprofessor*, utilizando o conceito de Triches (2010). E ainda, apoiada em Algebaile (2009, p. 143), caracterizamos o PME como um programa de indução da educação em tempo integral prevendo a ampliação do tempo e dos espaços educativos que proporcionam mais

oportunidades, *mais coisas através da escola*, mas sem, necessariamente, resultar em *mais educação escolar*.



## 2 PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO: ELEMENTOS PARA COMPREENSÃO

### 2.1 INTRODUÇÃO

As mudanças provocadas pela mundialização do capital, por meio da internacionalização dos mercados financeiros, a formação dos espaços globais de produção e o avanço do comércio mundial, vêm provocando os pesquisadores a entenderem tais processos, tanto do ponto de vista socioeconômico, quanto no que diz respeito às políticas sociais de modo mais direto. Esse processo, em que o capital move-se em escala planetária e imperialista, representa uma nova configuração societária, no âmbito das relações capitalistas de produção, tendo em vista a preservação do *status quo*.

Para atender às novas exigências do capital, ressignificações conceituais, como o caso dos conceitos de igualdade, sociedade civil e educação, são propostas para que se mantenha a mesma ordem injusta e desigual da sociedade capitalista, visando criar novas formas de controle e regulação social para assegurar a obediência e a resignação perante este domínio (MORAES, 2003; AZEVEDO, 2001). Essas ressignificações são incorporadas em discursos que moldam a estruturação e a implementação de políticas públicas e, especialmente, das políticas educacionais que se constroem articuladas a uma agenda global. Entender como essas políticas são construídas, como vêm impregnadas das questões políticas, das disputas de classe e de projetos históricos, auxilia na compreensão da realidade que envolve a política educacional brasileira (LARA; DEITOS, 2012).

De modo geral este é o solo que permite compreender o Programa Mais Educação (PME) e suas características. Neste capítulo será apresentada a legislação que o alicerça, suas bases conceituais, sua operacionalização; ademais é oferecido alguns dados acerca do seu alcance no país e no estado de Santa Catarina. O PME constitui uma das mais recentes políticas de educação em tempo integral cujo início, como indicado, ocorreu no segundo mandato do governo Lula (2003-2010) e tem se mantido no atual governo Dilma (2011), ambos do Partido dos Trabalhadores (PT), demonstrando uma crescente expansão. Comparando-se o número de adesão de escolas ao Programa, de 2008

até o presente, chega a crescer uma média de 400% ao ano. Contava em 2008 com 1.380 escolas e alcançou mais de 32.000 escolas no ano de 2012.

Esta política nacional, que prevê a oferta de atividades socioeducativas no contraturno escolar, chegou às escolas como estratégia do Ministério da Educação (MEC) para “indução da construção da agenda de educação integral” nas redes públicas estaduais e municipais de ensino. Intenta ampliar a jornada escolar para no mínimo sete horas diárias, como sugerido na LDB 9394/1996 (BRASIL, 1996), por meio de atividades optativas baseadas em macrocampos de saber, como se verá oportunamente (BRASIL, 2012).

## 2.2 A SELEÇÃO E ADESÃO DAS ESCOLAS AO PME

O Programa Mais Educação é viabilizado nas escolas através de um processo de seleção das escolas que podem participar do programa, realizado pelo MEC e adesão, realizado por cada unidade escolar no país. Este processo é anual e inicia com o recebimento do ofício enviado pela Secretaria de Educação Básica (SEB) do MEC à Entidade Executora-EEEx (Secretaria de Educação Estadual ou Municipal) que deverá confirmar a adesão ao Programa e nomear dois técnicos da Secretaria Estadual, Distrital ou Municipal de Educação, sendo um o coordenador responsável pelas atividades realizadas nas escolas participantes e o outro o responsável pelo seu funcionamento administrativo<sup>22</sup>. Após este processo, o MEC inicia a pré-seleção das escolas públicas pela análise de alguns critérios, modificados a cada ano de execução do Programa. Os critérios de seleção das escolas a serem convidadas para prosseguir no Programa são apresentados nos documentos de referência do FNDE<sup>23</sup>, cujas estruturas textuais são diferenciadas. Os documentos dos anos de 2008 a 2010 são em forma de manual; a partir de 2011 são apresentados em forma de Resolução<sup>24</sup>.

Com base na análise dos critérios, apresentados pelos documentos dos anos de 2008 até 2012, foicriado para esta pesquisa duas classificações: critérios gerais e critérios específicos. Vale ressaltar

---

<sup>22</sup> Este ofício é enviado somente às Entidades Executoras localizadas nos estados, municípios ou Distrito Federal que assinaram o Termo de Adesão ao Plano de Metas Compromisso Todos Pela Educação. Aprofundaremos esta questão no item 2.5.

<sup>23</sup> BRASIL, 2008a; 2009d; 2010a; 2011a; e 2012a.

<sup>24</sup> Até o momento de elaboração desta dissertação não havia sido divulgado no sítio do MEC a Resolução do FNDE para o ano de 2013.

que no documento de 2012 há pequenas diferenças textuais, contudo se adequa à classificação criada. As informações foram compiladas conforme quadro a seguir:

**Quadro 1 - Critérios de Seleção das escolas para adesão ao PME, 2008 - 2012.**

<b>CRITÉRIOS DE ADESÃO AO PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO</b>		
<b>ANO</b>	<b>CONDICIONALIDADES GERAIS</b>	<b>CONDICIONALIDADES ESPECÍFICAS</b>
<b>2008</b>	Termo do Compromisso Todos pela Educação assinado pelo Estado ou Município; Regularidade junto ao Programa Dinheiro Direto na Escola-PDDE, conforme Resolução CD/FNDE n. 13 de 28/04/2008; eEscolas com baixo IDEB.	Escolas estaduais ou municipais localizadas nas capitais e cidades das regiões metropolitanas com mais de 200 mil habitantes; Escolas com mais de 99 matrículas registradas no Censo 2007, do INEP.
<b>2009</b>	Termo de Compromisso Todos pela Educação assinado pelo Estado ou Município; Regularidade junto ao PDDE, conforme Resolução CD/FNDE n. 04, de 17/03/2009; Unidades escolares estaduais ou municipais onde foi iniciado o Programa em 2008; e com IDEB, apurado em 2007, baixo em relação à média do município.Unidades escolares estaduais ou municipais localizadas nas cidades de regiões metropolitanas ou no entorno das capitais com mais de 100 mil habitantes.	Escolas com mais de 99 matrículas no Censo Escolar de 2008; Unidades escolares estaduais ou municipais localizadas em municípios com mais de 50 mil habitantes em estados de pouca densidade populacional que atuarão como pólos locais; Unidades escolares estaduais e municipais localizadas em municípios atendidos pelo Programa Nacional de Segurança Pública com Cidadania – PRONASCI, do Ministério da Justiça.
<b>2010</b>	Termo de Compromisso Todos pela Educação assinado pelo Estado ou Município; Regularidade junto ao PDDE, conforme Resolução CD/FNDE n. 04, de 17/03/2009; escolas contempladas com PDDE/Integral nos anos de 2008 e 2009; eescolas com baixo IDEB e/ou localizadas em zonas de vulnerabilidade social.	Escolas que estejam localizadas nas capitais e nas cidades das nove regiões metropolitanas conforme os dados do IBGE: Porto Alegre/RS, Belo Horizonte/MG, Rio de Janeiro/RJ, São Paulo/SP, Salvador/BA, Recife/PE, Fortaleza/CE, Belém/PA e Curitiba/PR; Escolas das cidades com mais de 163 mil habitantes pertencentes ao Grupo de Trabalho das Grandes Cidades/SEB/MEC; Escolas das cidades com mais de 90 mil habitantes.
<b>Continua...</b>		

<b>CRITÉRIOS DE ADESÃO AO PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO</b>		
<b>ANO</b>	<b>CONDICIONALIDADES GERAIS</b>	<b>CONDICIONALIDADES ESPECÍFICAS</b>
<b>Conclusão</b>		
<b>2011</b>	Termo de Compromisso Todos pela Educação assinado pelo Estado ou Município; Regularidade junto ao PDDE, conforme Resolução CD/FNDE n. 04, de 17/03/2009; Escolas estaduais e/ou municipais que foram contempladas com o PDE/Escola 2007; Escolas contempladas com PDDE/Integral nos anos de 2008, 2009 e 2010; Escolas que em 2009 ficaram com IDEB abaixo ou igual a 4, 2 nas séries iniciais e/ou 3, 8 nas séries finais.	Escolas de cidades com população igual ou superior a 18.844 habitantes que já fazem parte do PDE/Escola.
<b>2012</b>	Critérios para seleção das escolas urbanas: Escolas com maior nº de alunos oriundos de famílias beneficiadas pelo Programa Bolsa Família (PBF) e que tenha no total mais de 150 alunos, com base no Educacenso 2010 e nos dados do PBF outubro/novembro de 2010; Escolas identificadas com os mais baixos IDEBs nos municípios selecionados; Escolas previstas pelo PDE Escola ainda não atendidas pelo PME e pelo próprio PDE Escola; Escolas Urbanas no Centro-Oeste, Sudeste e Sul que não apareceram nos grupos anteriores, para as quais o IDEB 2009 para o EF foi calculado, ordenadas por IDEB médio de anos finais e anos iniciais proporcional ao número de escola por estado.	Critérios para seleção das escolas do campo: Escolas localizadas nos territórios prioritários do plano Brasil sem miséria; Escolas localizadas em municípios com índices de pobreza do campo; Escolas localizadas em municípios com população com 15 anos ou mais não alfabetizados (maior ou igual 15%); Escolas localizadas em municípios com docentes do campo sem formação superior (maior ou igual 20%); Escolas situadas em municípios com população do campo (maior ou igual 30%); Escolas situadas em municípios com assentamentos da reforma agrária com 100 famílias ou mais; Escolas situadas no campo com 74 matrículas ou mais.

Fonte: Brasil, (2008a, 2009d, 2010a, 2011a e 2012a).

Observando o quadro anterior é possível perceber que a condicionalidade baseada no IDEB aparece todos os anos, selecionando prioritariamente as escolas identificadas com baixo rendimento neste índice de verificação da aprendizagem. O mesmo acontece com o

critério da assinatura do Termo de Compromisso Todos pela Educação<sup>25</sup>. Muitos critérios surgem como específicos em um ano e nos anos seguintes se tornam gerais, ou seja, são implementados em todos os anos seguintes.

Cabe aqui uma breve análise sobre esses critérios de seleção das escolas. No início do Programa o critério mais forte era o baixo IDEB e as áreas de vulnerabilidade social. Contudo, no ano de 2012 o fator predominante passou a ser a pobreza, comprovando a forte relação do PME com as demais políticas de combate à pobreza.

Após a divulgação da lista de escolas pré-selecionadas, o segundo passo é realizado diretamente pela unidade escolar que deve concluir sua adesão mediante preenchimento do formulário eletrônico de captação de dados, chamado Plano de Atendimento, gerado pelo Sistema Integrado de Planejamento, Orçamento e Finanças do Ministério da Educação (SIMEC)<sup>26</sup>. Ao se cadastrar no Plano de Atendimento, as unidades

---

<sup>25</sup>O 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. Os sistemas municipais e estaduais que aderirem ao Compromisso, através da assinatura do Termo de Compromisso Todos pela Educação, devem seguir 28 diretrizes pautadas em resultados de avaliação de qualidade e de rendimento dos estudantes (BRASIL, 2012). O Plano consolida um projeto criado pelo organismo Todos pela Educação (TPE), criado em 2005, que conta com o patrocínio de muitos empresários – entre eles é possível citar o Grupo Gerdau, Grupo Suzano, Banco Itaú, Banco Bradesco, Organizações Globo, e vem atuando para assimilar um número cada vez maior de intelectuais orgânicos em torno de seus interesses, procurando, assim, ampliar o alcance de suas iniciativas políticoideológicas (MARTINS, 2008). Apresentando-se com a missão de contribuir para que até 2022, ano do bicentenário da Independência do Brasil, o país assegure a todas as crianças e jovens o direito a Educação Básica de qualidade, o movimento tem como objetivos propiciar as condições de acesso, de alfabetização e de sucesso escolar, a ampliação de recursos investidos na Educação Básica e a melhora da gestão desses recursos. Esses objetivos foram traduzidos em Cinco Metas (Meta 1: Toda criança e jovem de 4 a 17 anos na escola; Meta 2: Toda criança plenamente alfabetizada até os 8 anos; Meta 3: Todo aluno com aprendizado adequado à sua série; Meta 4: Todo jovem de 19 anos com o Ensino Médio concluído; Meta 5: Investimento em Educação ampliado e bem gerido). A partir da experiência acumulada com o monitoramento das Metas, o Todos Pela Educação, em 2010, definiu cinco bandeiras de atuação (formação e carreira do professor; definição dos direitos de aprendizagem; ampliação da exposição dos alunos ao ensino; uso relevante das avaliações externas na gestão educacional; aperfeiçoamento da gestão e da governança da Educação) (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2013). A parceria proposta através deste regime de colaboração é, na verdade, uma tática do TPE que visa assegurar condições para o exercício da dominação de classe no campo educacional (MARTINS, 2008).

<sup>26</sup>O SIMEC é um portal operacional e de gestão do MEC que trata do orçamento e monitoramento das propostas *on-line* do governo federal na área da educação, contemplando todas as etapas do ciclo orçamentário. Mediante esta ferramenta os gestores públicos das esferas municipais, estaduais e federais podem verificar o andamento dos Planos de Ações Articuladas – PAR em suas cidades (BRASIL, 2012).

escolares devem informar o número de alunos a serem atendidos; as atividades selecionadas; os dias da semana nas quais acontecerão – de segunda a sexta-feira; outras informações, como a escolha dos *kits* de material<sup>27</sup>. É função das chamadas Entidades Executoras (EEx) analisar os Planos de Atendimento das Escolas e liberá-los no sistema para a análise do MEC. Esta análise é realizada pela secretaria responsável por sua operacionalização<sup>28</sup>. Após análise e avaliação desses Planos, gera-se o Plano de Atendimento Geral Consolidado que deve ser assinado pelo dirigente competente (secretário estadual de educação ou prefeito) e encaminhado via correio para a efetivação do Programa e liberação dos recursos (BRASIL, 2009d).

No ano de 2012 as escolas públicas tiveram até o mês de maio<sup>29</sup> para completarem a adesão. O objetivo governamental era alcançar cerca de 30.000 escolas públicas, sendo 14, 2 mil escolas urbanas e 14, 5 mil rurais, que ofertassem o Ensino Fundamental e/ou Ensino Médio. Um objetivo audacioso, já que pretendeu dobrar o número de escolas atendidas no ano anterior, quase 15 mil. Para o ano de 2013, o processo de adesão está em curso e prevê o cadastro de mais 15 mil escolas, tendo em vista a marca de 45 mil escolas.

Para alcançar as metas de adesão, o PME investiu em propaganda. Inicialmente veiculada nas escolas e redes de ensino, nos documentos distribuídos, no ano de 2012 foi ampliada para a comunidade escolar, o rádio, a televisão e a *internet*, destinando-se, pois, a diretores, professores, técnicos e dirigentes regionais, pais e alunos,

---

<sup>27</sup> O *kit* de material é apresentado no *Manual de Educação Integral para obtenção de Apoio financeiro através do PDDE* (2008, 2009, 2010, 2011) e consiste em um conjunto de materiais de apoio específicos para as oficinas escolhidas. Assim, ao escolher a oficina futebol de campo, contemplada no macrocampo Esporte e lazer, a escolapoderá adquirir o *kit* futebol de campo (10 bolas de futebol oficial no valor unitário de R\$ 50,00 (R\$ 500,00); umabomba completa de encher bola, no valor de R\$ 18,00; um par de rede para traves no valor de 50,00; dois apitos profissionais de plástico, no valor unitário de R\$ 8,00 (R\$16,00); 30 coletes para treino dupla face, com valor unitário de R\$ 15,00 (R\$ 450,00)).O valor estimado de custeio é de R\$ 1.034,00. (BRASIL, 2009d) Para ver os demais *kits*, ver anexo A.

<sup>28</sup> A Coordenação do Programa Mais Educação, sob responsabilidade do Ministério da Educação, passou por mudanças. Desde sua criação, no ano de 2007, até 2011, era a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – SECAD que o coordenava. Durante 2011, o PME passou a fazer parte da Secretaria de Educação Básica – SEB. Contudo, a coordenadora Jaqueline Moll permaneceu à frente do PME. Este fato demarca o importante papel que este programa assumiu no MEC após sua implantação.

<sup>29</sup> O processo de adesão teve início em novembro do ano de 2011 e previa como data final 15 de fevereiro de 2012, porém o prazo se estendeu a maio de 2012. Em maio, após o prazo final, o MEC ainda abria exceção para escolas que haviam perdido a data, segundo informações apresentadas pela supervisora do Mais Educação em SC, Carla Medeiros, em palestra nos dias 9 e 10 de maio de 2012 na Assembleia Legislativa de Santa Catarina, em Florianópolis.

convocando-se todos a cobrarem a adesão das escolas. (BRASIL, 2012c).

Os motivos que levam as escolas a aderirem ao Programa não são divulgados claramente, contudo algumas evidências foram observadas. Há escolas que aderem por se envolverem com os ideais do projeto, outras envolvidas/pressionadas pelo *marketing* do Programa, outras instigadas pelos recursos envolvidos, há ainda desejo de oferta de atividades diferenciadas. Entretanto, a adesão maior ocorre por influência das secretarias educacionais ou interferências e acordos políticos.

### 2.3 O ALCANCE DO PME

O Programa Mais Educação tem se constituído como grande aposta na Educação Básica brasileira. Os investimentos acumulados desde sua criação ultrapassam os dois bilhões de reais. Os dados<sup>30</sup> quantitativos, a seguir apresentados, demonstram como esta política de educação na perspectiva da Educação Integral vem se alastrando pelo país e no estado de Santa Catarina. No gráfico 1 é possível perceber a crescente expansão do Programa nos cinco anos delimitados por esta pesquisa.

**Gráfico 1** – Número de escolas inseridas no PME, 2008 - 2012.

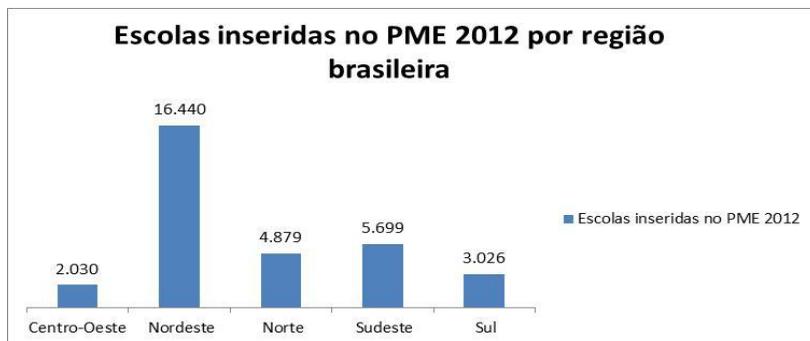


**Fonte:** Brasil, (2008a, 2009d, 2010a, 2011a, 2012a) e sítios portal MEC e FNDE.

<sup>30</sup> Faz-se necessário esclarecer que os dados foram compilados de documentos (BRASIL, 2008a; BRASIL, 2009d; BRASIL, 2010a; BRASIL, 2011a; BRASIL, 2012a) e sítios (portal MEC, SIMEC e FNDE) e, muitas vezes, mostraram-se diferentes. Observou-se que as metas a serem atingidas não se confirmavam no ano seguinte ou em outra fonte. Outras vezes, o número de escolas atendidas era diferente do número de escolas que recebiam recursos. Tais divergências serão indicadas oportunamente.

O grande salto observado no gráfico acima no número de adesão no ano de 2012 deveu-se principalmente à concentração de 50% das adesões na região nordeste, como pode ser observado no gráfico a seguir.

**Gráfico 2** - Escolas inseridas no PME por região brasileira, 2012.



Fonte: SIMEC.

Abaixo se veem os principais dados divulgados sobre o PME entre 2008 e 2012, entre eles o orçamento repassado às unidades escolares pelo PDDE Escola (Mais Educação)<sup>31</sup>.

**Quadro 2** – Alcance Nacional do PME, 2008 a 2012.

ALCANÇE NACIONAL DO PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO				
ANO	NÚMERO DE			ORÇAMENTO REPASSADO (R\$)
	ESCOLAS INSERIDAS	MUNICÍPIOS ATENDIDOS	ESTUDANTES CONTEMPLADOS	
2008	1.408*	54 e DF	386 mil	56.808.276, 40
2009	5.006*	125 e DF	1, 5 milhão	152.933.430, 87
2010	10.027*	**	2, 3 milhões*	378.776.632, 68
2011	14.995*	1.282 e DF	2, 8 milhões	528.907.514, 62
2012	32.074*	3.381 e DF	5 milhões	894.753.890, 65*

Fonte: Brasil, (2008a, 2009d, 2010a, 2011a, 2012a) e sítios portal MEC, SIMEC e FNDE.

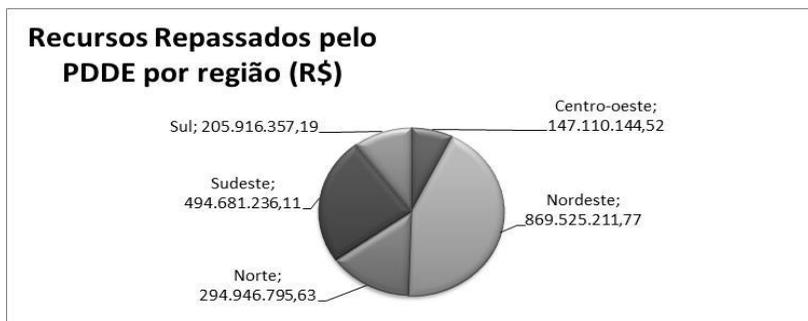
\* Números que apresentam divergências nos documentos analisados.

\*\* Não foi possível localizar a informação sobre o número de municípios alcançados no ano de 2010.

<sup>31</sup> Os recursos do PDDE referentes ao Mais Educação são repassados diretamente às unidades escolares através de conta bancária para serem utilizados para o ressarcimento de despesas de alimentação e transporte dos monitores, para a aquisição dos kits pedagógicos para o desenvolvimento das atividades e para aquisição de materiais permanentes e contratação de serviços e aquisição de materiais de consumo.

Os recursos repassados pelo PDDE para a Educação Integral pelo Mais Educação, segundo sítio do SIMEC, entre os anos de 2008 e 2012, alcançaram a cifra de R\$ 2.012.179.745, 22. Desse total, 43% foram destinados para a região Nordeste, 25% para a região Sudeste, 15% para o Norte, 10% para o Sul e 7% para a Centro-Oeste. O gráfico a seguir demonstra esta divisão com seus valores absolutos.

**Gráfico 3** - Recursos repassados para cada região brasileira, 2008-2012.



Fonte: SIMEC.

Considerando os dados do IBGE, (2010) que afirmam ter 5.565 municípios no Brasil, pode-se concluir que o Mais Educação esteve, em 2011, em 23% deles e alcançou em 2012 mais de 60%. Em 2013, um dos objetivos do governo era que o Programa fosse implantado em todos os municípios da federação, inclusive nas escolas rurais. Foram selecionadas para o ano de 2012 cerca de 14, 5 mil escolas rurais, número superior ao das escolas urbanas no mesmo ano. Porém, o número da adesão, que não chegou a 10 mil, não alcançou a expectativa do governo, como se pode observar no gráfico 4.

Analisando os dados do ano de 2012, percebe-se que os cinco primeiros estados com o maior número de escolas inscritas no Programa são, respectivamente, Bahia (3.799 escolas), Ceará (2.787), Maranhão (2.700), Pará (2.637) e Pernambuco (2.364), localizados nas regiões Nordeste e Norte do país, que historicamente apresentam baixo IDEB. Santa Catarina ficou entre os últimos estados; é o sexto em menor número de escolas inseridas no Programa, 297 – antes de sua posição, aparecem os estados de Roraima (132), Mato Grosso do Sul (156 escolas), Amapá (246), Acre (217) e o Distrito Federal (182)<sup>32</sup>.

<sup>32</sup> Essas informações estão detalhadas no anexo C.

**Gráfico 4** - Escolas inseridas no PME por localização rural ou urbana, 2008-2012.

Fonte: SIMEC.

No caso de Santa Catarina, é possível perceber que os recursos ultrapassaram a casa dos 20 milhões de reais<sup>33</sup> durante os cinco anos de atuação do Mais Educação, tendo sido aplicados em 71 municípios catarinenses. Entre os municípios que mais receberam recursos repassados pelo PDDE para a Educação Integral (Mais Educação) estão Florianópolis (mais de R\$ 4, 5 milhões), São José (R\$ 2, 3 milhões), Chapecó (R\$ 1, 5 milhões), Lages (R\$ 1, 2 milhões), Blumenau (R\$ 1, 1 milhões) e Itajaí (pouco mais de R\$ 1 milhão)<sup>34</sup>. O quadro a seguir demonstra dados de Santa Catarina sobre o número de municípios alcançados e o número de escolas inseridas, indicando-se as esferas estadual e municipais.

**Quadro 3** - Alcance do PMEno Estado de Santa Catarina, 2008-2012.

ALCANCE ESTADUAL (SC) DO PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO				
ANO	NÚMERO DE			TOTAL DE ESCOLAS INSERIDAS
	MUNICÍPIOS ATENDIDOS	ESCOLAS ESTADUAIS	ESCOLAS MUNICIPAIS	
2008	01	05	01	06
2009	04	20	17	37
2010	39	46	73	119
2011	44	108	128	236
2012	67	92	205	297

Fonte: Sítios Portal MEC, FNDE, SED.

<sup>33</sup> O valor total repassado para escolas do estado de Santa Catarina foi de R\$ 20.890.874,65 (SIMEC, 2012).

<sup>34</sup> Para conhecer o valor recebido por todos os municípios cf. Anexo D.

Houve uma evidente expansão do Programa em Santa Catarina. Iniciado em 2008 com escolas somente no município de Florianópolis, em 2012 alcançou 67 municípios. Nos anos de 2008 e 2009 havia mais escolas na Rede Estadual do que nas Redes Municipais. A partir do ano de 2010 essa situação é invertida e amplia-se a cobertura nos municípios. No ano de 2011, o alcance do PME chega a 15% dos 293 municípios catarinenses (IBGE, 2010) e em 2012 ficou em quase 23% deste total.

O número de escolas continua crescendo, principalmente as municipais, indicando que as redes municipais têm investido no Programa, ao contrário da rede estadual que mostrou um pequeno, mas significativo, recuo no número de escolas inseridas no Mais Educação em 2012<sup>35</sup>.

Ainda sobre o ano de 2011, é possível perceber que os municípios que mais ampliaram o Programa Mais Educação foram Florianópolis (35 escolas), Lages (27), São José (23), Chapecó (15) e Blumenau (12), contabilizadas as escolas estaduais e municipais<sup>36</sup>. Se analisarmos somente a ampliação nas Redes Municipais, percebe-se que São José, cidade da Grande Florianópolis, com cerca de 210 mil habitantes (IBGE, 2010), destaca-se por contar com 13 escolas municipais, das 15, inseridas no Programa (Portal SED, 2012). Chapecó participa do Mais Educação com 15 das 22 escolas da sua rede. Os dois municípios tinham prefeitos e secretários de educação ligados ao Partido dos Trabalhadores<sup>37</sup>. Esses dados indicam que o jogo de interesses políticos, e a configuração das bases aliadas tanto em nível municipal como federal, pode influenciar a adesão ao Programa por parte das redes e também das escolas municipais.

---

<sup>35</sup> Sobre este recuo, em conversa informal com técnica da Secretaria Estadual de Educação, responsável pelo Programa em Nível Estadual, foi possível perceber alguns motivos que levaram as instituições a desistirem do programa: 1) muitas escolas haviam sido convocadas a participar em anos anteriores sem a análise por parte do corpo docente que, após avaliação do ano anterior, desistiram do PME; 2) a falta de contratação de Professor-Comunitário – a Secretaria de Educação, tentando diminuir os gastos, evitava a contratação de novos profissionais, incentivando os profissionais das escolas (principalmente os Auxiliares Técnico-Pedagógicos) a assumirem o cargo, acumulando funções; 3) dificuldade de contratação de monitores – muitas escolas que desistiram sofreram com a falta e a grande rotatividade desses voluntários; 4) as dificuldades de espaço físico; 5) a ausência de comprometimento da Secretaria de Educação Estadual.

<sup>36</sup> Cf. Apêndices A e B.

<sup>37</sup> No município de São José a prefeitura era comandada por um prefeito do PMDB e o Secretário da Educação era do PT, partidos da base aliada na esfera municipal e federal. No município de Chapecó, o prefeito era do PSD, porém tinha na sua base aliada o PMDB, aliado federalmente com o PT.

## 2.4 COMO SE OPERACIONALIZA O PME NAS ESCOLAS

Conforme o sítio do MEC (BRASIL, 2012), o Programa Mais Educação deve se desenvolver nas unidades escolares por meio de atividades no contraturno, dentro e fora do ambiente escolar, ampliando tempo, espaço e oportunidades educativas, na perspectiva da Educação Integral. Para tal, a unidade escolar, após concluir o Plano de Atendimento, a ser definido de acordo com o seu projeto político-pedagógico, deve iniciar as atividades assim que o recurso financeiro for liberado.

A secretaria estadual, municipal ou distrital necessita disponibilizar um profissional com carga horária de 40h/semanal para atuar como *Professor Comunitário* na coordenação do Programa, articulando os monitores e a comunidade escolar<sup>38</sup>. As oficinas – monitoradas pelos voluntários no contraturno escolar – devem estar no rol de atividades específicas de cada macrocampo de saber, conforme se observa no quadro 4 elaborado com as informações do *Manual de Educação Integral para obtenção de apoio financeiro através do PDDE/INTEGRAL*, para o exercício 2010 (BRASIL, 2010a)<sup>39</sup>.

**Quadro 4** – Atividades específicas de cada macrocampo de saber, 2010.

MACROCAMPO		ATIVIDADE ESPECÍFICA
ACOMPANHAMENTO PEDAGÓGICO (obrigatória pelo menos uma atividade)	Ensino Fundamental	Matemática Letramento / Alfabetização Ciências História e Geografia Línguas Estrangeiras
	Ensino Médio	Matemática Leitura e Produção de Texto ou Português Ciências: Cinética Química Ciências: Reações Químicas Ciências: Eletroquímica Ciências: Química Orgânica Ciências: Física Ótica Ciências: Circuitos Elétricos Ciências: Calorimetria Ciências: Célula Animal
		<b>Continua...</b>

<sup>38</sup> Este tema será abordado no capítulo 5.

<sup>39</sup> Faz-se necessário lembrar que no ano de 2012, com a inclusão das escolas rurais, alguns macrocampos de saber foram modificados. Contudo, este quadro se baseia no documento de 2010 por ser o mais representativo de todas as possibilidades de atividades previstas e à disposição para escolha das escolas.

MACROCAMPO		ATIVIDADE ESPECÍFICA
<b>Continuação</b>		
		Ciências: Estrutura do DNA Ciências: Coleta de Sangue História e Geografia Filosofia e Sociologia Línguas Estrangeiras
COMUNICAÇÃO E USO DE MÍDIAS		Jornal Escolar Rádio Escolar Histórias em Quadrinhos Fotografia Vídeo
CULTURA DIGITAL		Software educacional/Linux Educacional Informática e tecnologia da informação (Proinfo e/ou laboratório de informática) Ambiente de Redes Sociais
CULTURA E ARTES		Leitura Banda Fanfarra Canto Coral Hip-Hop Danças Teatro Pintura Grafite Desenho Escultura Percussão Capoeira Flauta Doce Cineclube Práticas Circenses Mosaico
DIREITOS HUMANOS EM EDUCAÇÃO		Direitos Humanos e Ambiente Escolar
EDUCAÇÃO AMBIENTAL		Com-Vida / Agenda 21 na Escola – Educação para a Sustentabilidade Horta Escolar e / ou Comunitária
EDUCAÇÃO ECONÔMICA		Educação Econômica
ESPORTE E LAZER		Recreação/Lazer Voleibol Basquetebol Basquete de Rua Futebol Futsal Handebol Tênis de Mesa Judô Karatê Taekwondo
		<b>Continua...</b>

MACROCAMPO	ATIVIDADE ESPECÍFICA
<b>Conclusão</b>	
	Yoga Natação Xadrez Tradicional Xadrez Virtual Atletismo Ginástica Rítmica Corrida de Orientação Ciclismo (somente para as escolas rurais) Tênis de Campo Programa Segundo Tempo
INVESTIGAÇÃO NO CAMPO DAS CIÊNCIAS DA NATUREZA	Laboratórios, Feiras e Projetos Científicos
PROMOÇÃO DA SAÚDE	Promoção da Saúde e Prevenção de Doenças e Agravos

Fonte: Brasil, (2010a).

A partir do ano de 2012, as escolas rurais foram incluídas no Programa com características diferenciadas das urbanas. Uma delas diz respeito às atividades oferecidas, ou seja, aos macrocampos de saber; as atividades das urbanas distribuem-se em dez macrocampos de saber e as do campo em sete macrocampos. A diferença dos macrocampos propostos pode ser observada no quadro 5 a seguir.

**Quadro 5** - Comparativo dos Macrocampos de Saber entre escolas urbanas e rurais, 2012.

MACROCAMPUS DE SABER	
ESCOLAS URBANAS	ESCOLAS RURAIS
Acompanhamento Pedagógico	Acompanhamento Pedagógico
Educação Ambiental e Desenvolvimento Sustentável	Agroecologia
Esporte e Lazer	Esporte e Lazer
Educação em Direitos Humanos	Educação em Direitos Humanos
Cultura, Artes e Educação Patrimonial	Cultura, Artes e Educação Patrimonial
Cultura Digital	Iniciação Científica
Promoção da Saúde	Memória e História das Comunidades Tradicionais
Comunicação e Uso de Mídias	
Investigação no Campo das Ciências da Natureza	
Educação Econômica/Economia Criativa	

Fonte: Brasil, (2012a).

As escolas urbanas podem escolher três ou quatro dos macrocampos e, tomando-os como referência, podem optar por cinco ou seis atividades<sup>40</sup> para serem desenvolvidas com os alunos, sendo obrigatória, para todas as escolas, a escolha do macrocampo Acompanhamento Pedagógico (BRASIL, 2012a). As escolas do campo devem escolher quatro atividades dos macrocampos, sendo obrigatória a atividade Campos do Conhecimento, integrante do macrocampo Acompanhamento Pedagógico (BRASIL, 2012a).

Essas atividades são desenvolvidas pelos *Monitores*, que são voluntários e recebem uma ajuda de custo para despesas com transporte e alimentação, compondo uma ampliação na carga horária diária de atendimento escolar em, no mínimo, duas horas, sem contar o horário de almoço, para contabilizar no total um mínimo de sete horas de atendimento diário, como previsto na legislação educacional brasileira (BRASIL, 1996; 2007b; 2010).

As turmas podem ser compostas por 30 estudantes, de idades e séries variadas, conforme as características de cada atividade. Cada estudante deve participar, no mínimo, de cinco atividades. O número de estudantes inscritos no Programa, chamado “alunado participante”, não precisa ser igual ao número de estudantes que consta na tabela do Censo Escolar, ou seja, o total de alunos da escola, mas deve ser, preferencialmente, um mínimo de cem alunos (BRASIL, 2011a).

Para auxiliar na escolha do alunado, o PME prevê critérios apresentados nos documentos do FNDE (BRASIL, 2008a, 2009d, 2010a, 2011a e 2012a), conforme pode-se observar no quadro 6. Esses documentos indicam critérios para cada Unidade Escolar escolher estudantes para montar as turmas do Mais Educação.

---

<sup>40</sup> Essa realidade modificou um pouco ao longo dos anos. Em 2008 a orientação era selecionar um mínimo de três e um máximo de seis atividades, distribuídas em pelo menos três macrocampos. Em 2009 as atividades deveriam ser distribuídas em, pelo menos, três macrocampos das áreas, com o mínimo de cinco e o máximo de 10 atividades. A partir de 2010 a orientação foi para escolher três ou quatro macrocampos e dentro deles optar por cinco ou seis atividades a serem desenvolvidas com os estudantes.

**Quadro 6 - Critérios de seleção do alunado participante, 2008 – 2012.**

ANO	CRITÉRIOS DE SELEÇÃO DE ALUNOS
2008 e 2009	<p>A educação integral deverá ser implementada com a participação de, no mínimo, cem alunos, sendo:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- alunos que apresentam defasagem série / idade em virtude de dificuldades de aprendizagem;</li> <li>- alunos das séries finais da 1ª fase do ensino fundamental (4º e / ou 5º anos), onde existe uma maior evasão de alunos na transição para a 2ª fase;</li> <li>- alunos das séries finais da 2ª fase do ensino fundamental (8º e / ou 9º anos), onde existe um alto índice de abandono após a conclusão;</li> <li>- alunos de anos onde são detectados índices de evasão e / ou repetência, e assim sucessivamente.</li> </ul>
2010	<p>A educação integral deverá ser implementada, preferencialmente, com a participação de 100 estudantes no PME, exceto nas escolas em que o número de estudantes inscritos no Censo Escolar do ano anterior seja inferior a este número, sendo:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- estudantes que apresentam defasagem idade/ano;</li> <li>- estudantes das séries finais da 1ª fase do ensino fundamental (4º e/ou 5º anos), onde existe maior saída extemporânea de estudantes na transição para a 2ª fase;</li> <li>- 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;</li> <li>- estudantes de anos/séries onde são detectados índices de evasão e/ou repetência e assim sucessivamente;</li> <li>- estudantes que desempenham papel de lideranças congregadoras em relação aos seus colegas;</li> <li>- o número de estudantes inscritos no programa (alunado participante) não precisa ser igual ao número de estudantes que constam na tabela do Censo Escolar;</li> <li>- o número de alunado participante deve estar inscrito no mínimo em cinco atividades, garantindo, assim, que todos os estudantes tenham pelo menos cinco atividades diferentes; e</li> <li>- é desejável que a escola estabeleça relações entre as atividades do PME e as atividades curriculares na perspectiva de constituição de um tempo contínuum.</li> </ul>
2011	<p>A educação integral deverá ser implementada, preferencialmente, com a participação de 100 estudantes no PME, exceto nas escolas em que o número de estudantes inscritos no Censo Escolar do ano anterior seja inferior a este número;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- estudantes que apresentam defasagem idade/ano, sendo:</li> <li>- estudantes das séries finais da 1ª fase do ensino fundamental (4º e/ou 5º anos), onde existe maior saída extemporânea de estudantes na transição para a 2ª fase;</li> </ul>
<b>Continua...</b>	

ANO	CRITÉRIOS DE SELEÇÃO DE ALUNOS
<b>Conclusão</b>	
	<ul style="list-style-type: none"> <li>- 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;</li> <li>- estudantes de anos/séries onde são detectados índices de evasão e/ou repetência e assim sucessivamente;</li> <li>- estudantes beneficiários do Programa Bolsa Família.</li> <li>- o número de estudantes inscritos no programa (alunado participante) não precisa ser igual ao número de estudantes que constam na tabela do Censo Escolar; - o número de alunado participante deve estar inscrito no mínimo em cinco atividades, garantindo, assim, que todos os estudantes tenham pelo menos cinco atividades diferentes; e</li> <li>- é fundamental que a escola estabeleça relações entre as atividades do PME e as atividades curriculares em jornada ampliada (constituição de um tempo <i>continuum</i>).</li> </ul>
2012	Não apresenta critérios, somente evidencia que o objetivo é o atendimento aos alunos inscritos no Programa Bolsa Família.

**Fonte:** Brasil, (2008a, 2009d, 2010a, 2011a e 2012a).

É importante salientar que o Programa não visa o atendimento de todos os alunos da escola, apesar de não proibi-lo. Porém, é muito difícil que a unidade escolar decida por atender a todo o alunado por falta de condições, principalmente físicas.

O PME confirma sua característica de política focalizada quando determina o público a ser atendido. Ao criar critérios de escolha das escolas e até de escolha dos alunos que devem participar do Programa, o PME mostra seus objetivos, suas prioridades de atendimento que o confirmam como mais uma política de combate à pobreza, consonante às políticas mundiais propostas pelo grande capital. A evidenciação da aproximação do Mais Educação com o Bolsa Família aparece no documento de 2012, quando deixa de apresentar critérios para a seleção do alunado participante, como em anos anteriores, e evidencia a preferência de atendimento aos alunos inscritos no Programa Bolsa Família.

O Programa iniciou atendendo exclusivamente alunos do Ensino Fundamental e, a partir de 2009, ampliou o atendimento para escolas de Ensino Médio, principalmente no ano de 2012 com a política do Ensino Médio Inovador<sup>41</sup>.

<sup>41</sup> O Programa Ensino Médio Inovador- ProEMI, integra as ações do PDE, como estratégia do Governo Federal para induzir a reestruturação dos currículos do Ensino Médio na perspectiva da Educação Integral. Instituído pela Portaria n. 971, de 9 de outubro de 2009, o objetivo do ProEMI é apoiar e fortalecer o desenvolvimento de propostas curriculares

## 2.5 OS RECURSOS DO PME

Como explicitado, o Programa Mais Educação é fomentado pelo FNDE por meio dos programas PDDE e PNAE. O repasse acontece após o MEC receber o Plano de Atendimento Geral Consolidado assinado pelo representante legal e a confirmação de que a escola ou município não está inadimplente ou em débito com o FNDE. Cada escola recebe o recurso dependendo do número de alunos atendidos, variando entre R\$ 30 mil e R\$ 100 mil, a ser repassado em uma só parcela e aplicado nos meses de efetiva atividade do Programa, ainda que não consecutivos, ou seja, não é contabilizado o tempo de recesso ou férias escolares. Os recursos transferidos diretamente às escolas por intermédio do PDDE para implementação de Educação Integral, por meio do PME, destinam-se a três fins: a) ao ressarcimento de despesas de alimentação e transporte de monitores responsáveis pelo desenvolvimento das atividades ofertadas pela escola; b) à contratação de pequenos serviços e aquisição de materiais de consumo e c) à aquisição de *kits* de materiais<sup>42</sup> (BRASIL, 2009d). Quanto ao primeiro fim, o ressarcimento das despesas de alimentação e transporte de monitores é calculado de acordo com o número de turmas monitoradas, cada uma com, preferencialmente, 30 alunos. Cada monitor deve ter no máximo cinco turmas, recebendo uma ajuda de custo para alimentação e transporte equivalente ao número de turmas atendidas. No ano de 2012, o valor foi de R\$ 60, 00 mensais por turma, não ultrapassando o valor de R\$ 300, 00 para monitores das escolas urbanas e R\$ 120, 00 mensais por turma, não ultrapassando R\$ 600, 00, para monitores de escolas do Campo (BRASIL, 2012a).

Para a cobertura das despesas ligadas à contratação de serviços e aquisição de materiais são considerados o número de alunos beneficiados com a Educação Integral por meio do PME e os correspondentes valores mensais multiplicados pelo número de meses atendidos. Esses valores mensais foram modificando. O quadro a seguir demonstra os valores que deveriam ser repassados a uma escola com mil alunos inscritos, conforme os documentos do FNDE.

---

inovadoras nas escolas de ensino médio, ampliando o tempo dos estudantes na escola e buscando garantir a formação integral com a inserção de atividades que tornem o currículo mais dinâmico, atendendo também as expectativas dos estudantes do Ensino Médio e às demandas da sociedade contemporânea (BRASIL, 2012).

<sup>42</sup> Na Resolução do FNDE n. 21, de 22 de junho de 2012 (BRASIL, 2012a), o item c deixa de existir.

**Quadro 7** - Valor do Repasse Financeiro para contratação de serviços e aquisição de materiais em uma escola com mil alunos inscritos, 2008 -2012.

ANO	Nº DE MESES ATENDIDOS	VALOR MENSAL DE CUSTEIO (R\$)	VALOR MENSAL DE CAPITAL (R\$)	VALOR ANUAL REPASSADO (R\$)
2008	6	1.000, 00		6.000, 00
2009	6	1.000, 00		6.000, 00
2010	10	1.000, 00		10.000, 00
2011	10	800, 00	200, 00	10.000, 00
2012	6	800, 00	200, 00	6.000, 00

Fonte: Brasil, (2008a, 2009d, 2010a, 2011a e 2012a).

O terceiro fim para os recursos do PDDE está relacionado aos *kits* de materiais para cada atividade escolhida pela instituição escolar. Este recurso era repassado pelo FNDE em forma dos *kits* prontos<sup>43</sup> ou do valor equivalente para compra pela própria Unidade Executora.

O fomento pelo PNAE para o Mais Educação acontece por meio de um acréscimo nos recursos da merenda que são repassados com base em cada escola, para as Secretarias Estaduais ou Prefeituras, definidos por resolução específica a cada ano e contabilizados por aluno participante do Programa (BRASIL, 2009d). O valor do repasse no ano de 2008 foi de R\$ 0, 90 (noventa centavos de real) por aluno/dia<sup>44</sup>. Compreendendo que cada escola deve oferecer, no mínimo, o almoço para os alunos atendidos pelo Programa Mais Educação, questiona-se como é possível oferecer uma alimentação de qualidade e nutritiva com este valor repassado.

## 2.6 O FÓRUM MAIS EDUCAÇÃO E SEUS COMITÊS LOCAIS E METROPOLITANOS

Sobre as instâncias político-pedagógicas, o primeiro documento da trilogia da Série Mais Educação apresenta os processos de gestão nas três esferas de governo – federal, metropolitana e local – bem como as estratégias e seus procedimentos para a implementação do PME.

Neste sentido, foram previstos, já na portaria que instituiu o

<sup>43</sup> Para conhecer os *kits* de materiais disponíveis até o ano de 2011, cf. Anexo A.

<sup>44</sup> Não foi possível obter os valores repassados nos demais anos do programa.

Programa em 2007, o Fórum Mais Educação e os Comitês Metropolitanos e Locais enquanto instâncias da gestão administrativa, “como estruturas de funcionamento em conjunto, decisiva para dar unidade e consistência ao planejamento execução das ações a serem desenvolvidas com crianças, jovens e adolescentes, no território” (SILVA, K.N.P; SILVA, J.A., 2012, p. 148). Segundo esses mesmos autores, o que subsidia esses comitês são “as estratégias de implementação do Mais Educação no território, com uma metodologia adaptada das propostas do Bairro-Escola (SILVA, K.N.P; SILVA, J.A., 2012, p. 149).

O Fórum Mais Educação, especificamente, é um mecanismo de participação e controle social composto por representantes dos Ministérios e Secretarias Federais que integram o PME. Sua principal contribuição para a gestão do Programa é a promoção da articulação institucional e cooperação técnica entre os ministérios e secretarias federais, governos estaduais e municipais (SILVA; SILVA, 2012, p. 147). Enquanto o Fórum tem uma responsabilidade para com a coordenação, os Comitês são responsáveis pelo acompanhamento da implementação do Programa Mais Educação, avaliação dos instrumentos de planejamento municipal e regional e pelo mapeamento das oportunidades educativas territoriais; atribuições da ordem da execução propriamente dita (BRASIL, 2009b; SILVA, K.N.P; SILVA, J.A., 2012, p. 147).

As informações apresentadas a seguir no quadro 8 foram compiladas de alguns documentos do *corpus* documental (BRASIL, 2007; BRASIL, 2009b), demonstrando as instâncias, suas esferas, seus objetivos, o papel que desenvolvem, quem deve participar de cada uma e as atribuições previstas.

As atribuições elencadas demonstram a intenção de uma articulação entre as três esferas, apostando na intersetorialidade como característica de gestão do PME. As atribuições da instância do Fórum Mais Educação, da esfera federal, estão ligadas ao fomento, à articulação das diversas instâncias e dos variados programas, avaliação e apoio, confirmando o que discutimos na introdução sobre a reconfiguração do papel do Estado. Conforme é possível perceber, o Fórum não é um espaço de deliberação, tampouco de planejamento, mas sua principal contribuição é a articulação e integração das diversas políticas setoriais.

**Quadro 8** - Instâncias de Gestão política-pedagógica do PME, 2009.

<b>ESFERA: INSTÂNCIA</b>	<b>FEDERAL: FÓRUM MAIS EDUCAÇÃO</b>	<b>METROPOLITANO: COMITÊ METROPOLITANO</b>	<b>LOCAL: COMITÊ LOCAL</b>
Objetivo / caráter	Promover a articulação institucional e cooperação técnica entre ministérios e secretarias federais, governos estaduais e municipais. Tem caráter normativo e deliberativo	Articular as ações de programas do Governo Federal, bem como de outros programas de atendimento a crianças, adolescentes e jovens em curso em seus territórios e populações, com vistas a ampliar os objetos de conhecimento, os sujeitos ensinantes e aprendentes, o tempo e os espaços educativos. Tem caráter consultivo, propositivo e indutor	Integrar diferentes atores do território para formular e acompanhar o Plano de Ação Local de Educação Integral.  Tem caráter executor, serve como ponto de partida
Participantes	MEC ME MDS MinC MMA MCT PR / SNJ	Secretarias Estaduais; Secretarias Municipais; Unidade Executora do PDDE; Conselho de Direitos da Criança e do Adolescente; Outros Conselhos estaduais e municipais; Universidades	Diretor da escola; Professor Comunitário; Profissional responsável pela Unidade Executora do PDDE; Professores; Educadores; Profissionais que atuam em diferentes programas governamentais e não-governamentais; Representante do Comitê Metropolitano
Atribuições	Promover a articulação institucional e cooperação técnica entre os programas federais; Fomentar a articulação nos estados e municípios; Aprovar diretrizes do programa; Apoiar medidas para a sua execução; Compartilhar a coordenação dos programas setoriais para aprimorar o desempenho do PME; Garantir fluxo de comunicação com os comitês metropolitanos; Avaliar a viabilidade das propostas dos comitês metropolitanos, dando os respectivos encaminhamentos.	Fomentar a articulação e integração das diversas políticas setoriais, incluindo a formação dos profissionais para o sucesso do programa; Acompanhar a implementação do programa na região por meio dos Planos de Ação local de Educação Integral; Compartilhar, com os comitês locais, informações dos programas e serviços federais, estaduais e municipais para crianças e adolescentes; Encaminhar propostas para aprimoramento do programa ao Fórum Interministerial; Avaliar o programa a partir das informações fornecidas pelos Comitês locais e da especificidade do município em relação às deliberações da Conferência dos Direitos da Criança e do Adolescente e demais instrumentos de planejamento municipal e regional da ação pública para a infância e adolescência.	Mapear as oportunidades educativas do território, atores sociais, equipamentos públicos e políticas sociais; Formular, acompanhar e avaliar o Plano de Ação Local de Educação Integral considerando o Plano de Atendimento da Escola; Celebrar parcerias para potencializar as oportunidades educativas mapeadas; Incentivar (levantar as demandas ou indicar os profissionais) a formação dos profissionais para atuar no PME em âmbito local; Enviar periodicamente informações sobre o andamento do programa para o Comitê Metropolitano; Solicitar ao Comitê Metropolitano informações sobre o desempenho do programa na região.

Fonte: Brasil, (2009a).

## 2.7 O PME E SUAS ARTICULAÇÕES

Ao analisar os documentos do PME é possível perceber uso de termos e ideias (entre elas destacamos: parcerias, diálogo, intersetorialidade, qualidade da educação, gestão, diversidade, inovação, sustentabilidade, agentes sociais, cidadania e vulnerabilidade social) com seus conceitos ressignificados (MORAES, 2003) que são recorrentes nos discursos hegemônicos e evidenciam um projeto mais amplo que pretende “modificar o conceito e a realidade prática da sociedade civil”, como assinala Coutinho (2005, p. 12) no prefácio do livro *A nova pedagogia da Hegemonia* (Neves et al, 2005) sobre os objetivos do neoliberalismo.

Iniciado na década de setenta e apresentando sintomas de crise a partir da década de 90 do século passado, o neoliberalismo propõe a articulação de um novo papel do Estado, “nova sociabilidade” e um “amplo projeto de mundialização do capital” (FALLEIROS; PRONKO; OLIVEIRA, 2010, p. 70). Essas perspectivas surgem com o intuito de reorganização no momento de crise neoliberal, numa perspectiva de “modernização política”. Este novo projeto defende a privatização e passa essa responsabilidade para o mercado, é criado o conceito de “público não estatal”, na passagem de um Estado de bem-estar social para uma Sociedade de bem-estar social. A consolidação dessa doutrina, que possui suas bases na lógica capitalista, e propunham um neoliberalismo de “rostro [mais] humano” (COUTINHO, 2005, p. 66).

Percebe-se que agentes da esfera privada vêm assumindo inúmeras funções antes próprias do Estado e contribuindo com as “novas e cada vez mais visíveis formas de desresponsabilização” do Estado (DALE, 2004, p. 440) ao ‘colaborarem’, mesmo que indiretamente, na definição de políticas sociais, entre elas as educacionais, cooperando na criação de uma “nova pedagogia da hegemonia” (NEVES et al, 2005). Neste âmbito, as Organizações Multilaterais (OM), os intelectuais orgânicos e outras organizações civis (ONG e OSCIP) propõem (e por vezes executam) a construção do consenso, “mudanças” que ressignificam, sem alterar, a essência do sistema, garantindo e fortalecendo a hegemonia capitalista (TRICHES, 2010; MORAES, 2003; NEVES, 2005).

Roger Dale (2004) defende a ideia de que do final da década de 1990 e início da década de 2000 percebe-se uma “agenda globalmente estruturada para a educação” (AGEE) como uma das ações de uma “governança global” que atua por meio da adesão de Estados-nação, em que o fator determinante nas análises das políticas educacionais é o

econômico. Para o autor, as agendas nacionais para a educação são formadas mais no nível do regime do que realmente num nível estrutural; o processo de determinar o conteúdo, a metodologia, a implantação é poderosamente moldado e limitado pelas ‘políticas educativas’ e também pelo sistema educativo como parte de um quadro nacional regulador mais amplo. Neste contexto, continua o autor, esses quadros regulatórios nacionais são, em maior ou menor medida, moldados e delimitados por forças supranacionais e político-econômicas nacionais (DALE, 2004).

O Programa Mais Educação, assim como as políticas em curso, também objetiva “instituir uma nova linguagem hegemônica” (NEVES et al, 2005, p. 69), em confluência aos objetivos do capital. Nas bases conceituais do Programa ganham relevância as ideias, ações e metas propostas pelos organismos multilaterais, principalmente pelo Banco Mundial (BM) e Fundo Monetário Internacional (FMI) por meio de algumas de suas agências (UNESCO e UNICEF). Muito dos discursos hegemônicos aparece nos textos de referência conceitual e de pressupostos pedagógicos<sup>45</sup>. Outras precisam ser percebidas nas entrelinhas, na verificação da presença de alguns conceitos, discursos ou metas que ganham nova roupagem nessa proposta de educação em tempo integral ou ainda na participação de parceiros e intelectuais orgânicos na construção da base conceitual do Programa. Todas, contudo, em conformidade com a nova linguagem difundida por OM que, conforme Neves *et al* (2005, p. 69-70), fazem:

[...] a apologia de uma cidadania ativa, dirigindo as ações entre países e indivíduos para ações de interdependência, de colaboração, evocando a imagem de uma sociedade harmoniosa, em que instituições sociais, comunidades e cidadãos participariam ativamente de seus destinos e de seu progresso e sucesso no mundo do trabalho a partir de suas habilidades e competências. Saberes que cada um, de forma individual, teria a responsabilidade de construir para si próprio, como a aquisição de um capital de conhecimento.

O uso da publicação *Dez fatores para uma educação de qualidade para todos no século XXI*, da Unesco (BRASIL, 2009c), para

---

<sup>45</sup> No decorrer do trabalho evidenciaremos esta análise. Compreendem-se como textos de referência conceitual, os que apoiam a base dos conceitos de bairro-escola e educação em tempo integral; e os pressupostos pedagógicos são os cadernos da Série Mais Educação.

embasar o que as crianças, adolescente e jovens devem aprender no PME, é uma indicação de que o discurso difundido por OM está presente neste Programa. Desta publicação, o PME destaca cinco pontos que as crianças devem aprender: a) confiar em si mesmos e nos outros; b) realizar um projeto; c) dominar as capacidades necessárias para concluir um projeto; d) relacionar-se com os demais de maneira saudável; e) explicar sua própria vida e o mundo. Destarte, fica evidente o uso de termos e conceitos do discurso hegemônico de nova roupagem nos documentos que propõem o Mais Educação.

A parceria entre MEC e UNICEF está presente na publicação de dois materiais que servem de base conceitual para o Mais Educação, o *Aprova Brasil – o direito de aprender* (BRASIL, 2007) e *Redes de Aprendizagem* (BRASIL, 2008). Ambos são resultado de uma pesquisa realizada por essa parceria, entre os meses de outubro e novembro de 2007, com o objetivo de identificar o que consideravam ‘boas práticas’ de redes municipais de ensino espalhadas pelo país. O primeiro documento, desenvolvido pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), que selecionou as ações adotadas por 33 escolas de Ensino Fundamental localizadas em 14 estados brasileiros que foram consideradas escolas-modelo por adotarem ações de “boas práticas”<sup>46</sup>. O documento *Redes de Aprendizagem* conta com a parceria do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (INEP) e da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), e dez pontos foram indicados como possíveis razões para o que consideraram sucesso dessas “boas práticas” e entre elas está a importância das atividades complementares – foco do Mais Educação. Entre os demais pontos, encontramos muita conformidade com a ideologia presente no discurso nas *Dez mensagens para alcançar as cinco Metas* do Movimento Todos pela Educação (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2013).

Esse discurso está presente também nos documentos do PME. É possível perceber ideias comuns entre a política aqui analisada e os discursos de OM como sociedade do conhecimento, mobilização social, participação da comunidade nas decisões sobre a educação, atenção às pessoas em condições de vulnerabilidade social, entre outros. Diretamente ligados à função da escola e ao papel do professor, é

---

<sup>46</sup> O estudo *Aprova Brasil, o direito de aprender*, realizado durante três meses do ano de 2006 com a participação de 12 pesquisadores escolhidos por edital público, procurou identificar, em 33 escolas do país selecionadas pelo Inep e pelo UNICEF segundo o desempenho de seus alunos na Prova Brasil, as chamadas “boas práticas” que indicam um conjunto de procedimentos, atividades, experiências e ações que apresentam resultados positivos na melhoria da aprendizagem (BRASIL; UNICEF, 2007).

possível encontrar propostas de mudança no perfil da escola, dando ênfase a um papel assistencialista, a importância dada à busca por resultados e alcance do que esses documentos intitulam de qualidade, o uso de avaliações externas às escolas, o uso de voluntários no trabalho escolar e também a importância dada ao planejamento escolar realizado pelo professor, mas dando abertura para que não seja ele o executor deste plano.

Outro ponto de aproximação entre as ideologias do PME e OM está na obrigatoriedade de assinatura e adesão ao Termo de Compromisso do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. O plano também teve origem no estudo intitulado *Aprova Brasil – o direito de aprender*, apresentado anteriormente. No decorrer da formulação e execução deste Plano, outros organismos foram chamados, consultados e inseridos na proposta, entre eles destacam-se UNESCO, UNDIME, Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), o Conselho Nacional dos Secretários de Educação (CoNSEd) e também Igrejas, comunicadores da imprensa, entre outros, com menor ou maior grau de participação. Porém, segundo Camini (2010, p.539), de maneira geral, verificou-se a elaboração de um plano sem ampla consulta e debate com as entidades científicas e sindicais do campo educacional, portanto, não foi considerado o acúmulo histórico de reivindicações produzido pelos educadores organizados em suas entidades. Este plano expressa o compromisso dos gestores estaduais e municipais para colocar em prática as 28 diretrizes do PDE e com metas estabelecidas até o ano de 2021: Entre as diretrizes do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, apresentadas no artigo 2º do Decreto, destacam-se a IV e VII<sup>47</sup>, ligadas à ampliação do tempo na escola (BRASIL, 2009c). Salienta-se que essas metas estão estritamente atreladas às cinco Metas do Movimento Todos pela Educação e às Metas do Milênio<sup>48</sup>.

---

<sup>47</sup> São elas: IV - combater a repetência, dadas às especificidades de cada rede, pela adoção de práticas como aulas de reforço no contraturno, estudos de recuperação e progressão parcial; VII - combater a repetência, dadas as especificidades de cada rede, pela adoção de práticas como aulas de reforço no contraturno, estudos de recuperação e progressão parcial.

<sup>48</sup> A Declaração do Milênio das Nações Unidas é um documento aprovado na Cúpula do Milênio –realizada de 6 a 8 de setembro de 2000, em Nova York – por 147 chefes de Estado e de Governo e 191 países. Esta Declaração, que foi elaborada ao longo de meses através das reuniões regionais e do Fórum do Milênio, converteu-se num instrumento de publicidade positiva para a Organização. Prevê oito metas que hipoteticamente, deveriam ser atingidas em 2015, isto porque é visível a falta de vontade política de governantes que dão pouca importância a essas metas e porque nem sempre se convertem em políticas de Estado, mas apenas em transitórias políticas de governo. Entre as oito metas do Milênio, está a de “erradicar a extrema pobreza e a fome”.

Como é possível perceber pelo exposto, há uma ligação entre os discursos das Metas do Milênio, do Movimento Todos pela Educação, os conceitos de Bairro-escola e Cidades-Educadoras e a metodologia de Mandala do Saber<sup>49</sup> na proposta do PME, confirmando a configuração de uma “rede social” na política do Mais Educação. Para Mainardes (2008), “a noção de redes de políticas parece ser útil para se compreender o processo de disputa por influências que pode ser observado na formulação das políticas”. Conforme Shiroma (2011) encontra-se nos fóruns e documentos de OM o incentivo e apoio ao uso das chamadas Redes Sociais na Educação. Para a autora (2011, p. 18),

[...] as concepções de redes utilizadas nos documentos analisados evidenciam os interesses dos reformadores internacionais em determinadas finalidades para o uso de redes regionais e nacionais; revelam um sentido ainda pouco discutido sobre redes e sobre descentralização na educação, mas explicitado por Hanson (1997, p. 7) ao afirmar que uma “estratégia de descentralização eficaz requer um **equilibrado acordo de poder compartilhado entre o centro que estabelece as políticas e a periferia que as aplica.** [grifo nosso].

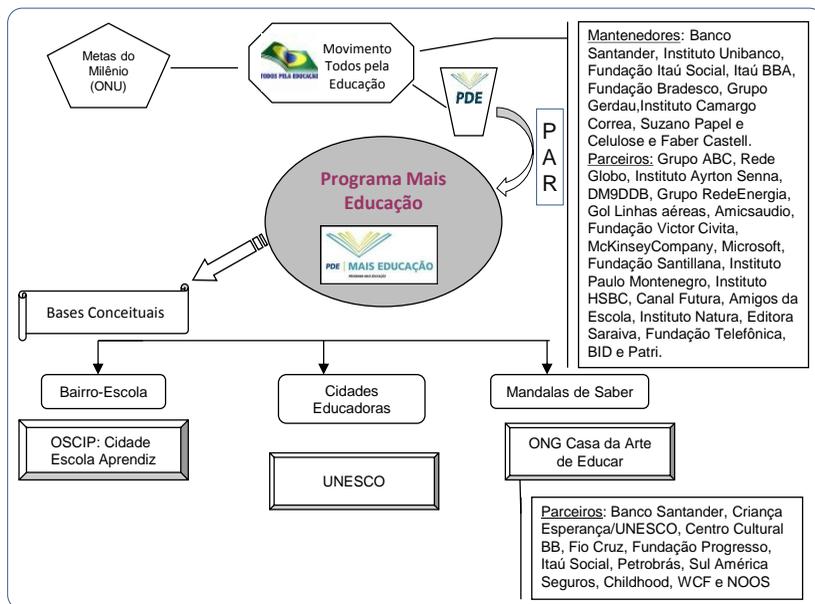
Para exemplificar a configuração dessa rede social do Programa Mais Educação, procurou-se demonstrar no esquema representado na figura 1 quem se articula e de que forma acontecem essas articulações nas bases conceituais do Programa Mais Educação.

Na figura apresentada evidencia-se a presença de OM, bem como ONG e OSCIP, além de empresas privadas – destaca-se a quantidade de empresas financeiras envolvidas – no financiamento e incentivo às ações ligadas ao PME. O conceito *Bairro Escola* ligado à OSCIP Cidade Escola Aprendiz; o conceito de *Cidades Educadoras*, da Unesco, e a metodologia *Mandalas de Saber*, criada pela ONG Casa da Arte de Educar, são as bases conceituais do Programa, como apresentado na introdução deste trabalho. Aprofundar e compreender este esquema<sup>50</sup> poderá permitir a apreensão do complexo contexto de relações e contradições, expressas ou implícitas, nesta política de educação em tempo integral.

<sup>49</sup> A Metodologia Mandala de Saber será apresentada no capítulo 3.

<sup>50</sup> Não foi objetivo nesta pesquisa aprofundar as relações público-privado neste programa e as implicações deste complexo contexto. O que se procurou apresentar é que há um grande interesse em financiar e apoiar projetos educacionais como este, evidenciando que a educação em tempo integral é parte importante de um projeto maior do capital.

**Figura 1** - Rede de influências da base conceitual do PME.



**Fonte:** Bases conceituais do PME.

Como explica Shiroma (2011, p. 34),

[...] a metodologia de mapeamento e análise de redes sociais possibilita pensar nas contradições envolvidas, nos interesses antagônicos, nas relações de interdependência, nas múltiplas influências e articulações entre capital nacional e internacional, organismos internacionais e governos locais, e no papel dos intelectuais na construção das políticas públicas.

Pela identificação desta rede de interesses presente no Mais Educação é possível confirmar que a construção da base conceitual desta política de educação em tempo ampliado sofre muitas influências, inclusive mundialmente, como será discutido no capítulo 4, no qual se esclarecerá esta proposta nacional de Educação Integral e a transformação da função da escola e, conseqüentemente, do papel do professor.

O exposto neste capítulo permitiu a compreensão e caracterização do Programa Mais Educação contribuindo para conhecer a realidade desta política, seu alcance nacional e estadual, como se efetiva e o campo de disputa no qual está inserido, o que proporcionou o alcance de alguns dos objetivos específicos desta pesquisa.

### **3 A PRODUÇÃO ACADÊMICA SOBRE O PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO**

Para perceber como o Programa Mais Educação vem sendo tratado nas pesquisas de intelectuais brasileiros, foi realizado um levantamento dos estudos sobre o PME. Por meio de mapeamento em fontes diversas, trabalhos relacionados à temática foram selecionados e coligidos. O que se apresenta neste capítulo, portanto, é o resultado do balanço da produção acadêmica, no qual se procurou observar a discussão sobre a temática, objetivando compreender como os intelectuais analisam, principalmente, a função da escola e a do/a professor/a, além das contradições, polêmicas e consensos que envolvem o PME.

A seleção da produção acadêmica se deu por meio de levantamento em bases de dados de artigos de periódicos, teses e dissertações e trabalhos em evento vinculados ao tema em questão. Para apresentar o resultado da pesquisa e sua análise inicial, o texto foi organizado em três partes: escolha e coleta dos materiais; considerações gerais sobre a produção acadêmica selecionada e primeiras conclusões acerca do material coligido.

#### **3.1 ESCOLHA E COLETA DE MATERIAIS**

Para o desenvolvimento do balanço de literatura foram delimitados critérios de seleção. Entre eles estão as bases de dados a serem pesquisadas, as palavras-chave que auxiliaram nas buscas, o recorte temporal e a aproximação com a temática.

Em relação às bases de dados, foram selecionadas: a) sítios de pesquisa de teses e dissertações (Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD e Domínio Público); b) sítios de pesquisa de periódicos (periódicos acadêmicos da Educação e Ciências Sociais Aplicadas – Scientific electronic library online – SciELO, Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES e Periódicos da Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC); c) anais de eventos acadêmicos (anais das Reuniões Anuais da Associação Nacional de Pós-

Graduação e Pesquisa em Educação – ANPEd); d) sítios de pesquisa acadêmica (sítio Google Acadêmico).

A definição das palavras-chave levou em consideração o recente tema e a possibilidade de encontrar pouco material para o balanço, resultando em dezoito descritores, haja vista que o descritor principal, “Programa Mais Educação” ou “Mais Educação”, talvez não fosse muito encontrado posto que se refere a um Programa de Governo com portaria de criação expedida em 2007 (BRASIL, 2007). Além desses dois descritores, foram utilizados: Professor Comunitário; tempo integral; atividade em contraturno; contraturno escolar; projetos contraturno escolar; programa contraturno; educação no contraturno escolar; escola protetiva; escola que protege; Educação Integral; medidas socioeducativas; atividades socioeducativas; ações socioeducativas; educação não formal; educação informal e permanência na escola. A definição desses descritores procurou abarcar o maior número possível de publicações acerca do tema. De outro lado, essa política governamental é muito recente e ainda pouco explorada.

Com base na data da Portaria Interministerial que regulamenta o Programa definimos o recorte temporal limitando a pesquisa a partir do ano de dois mil e sete até dois mil e doze.

Após a definição dos descritores e do recorte temporal, iniciou-se a busca pelas produções. No momento da busca ocorreu uma primeira seleção para posterior refinamento. Os critérios utilizados na primeira seleção centraram-se na leitura do título, seguido da leitura do resumo e da introdução.

### **3.1.1 A seleção de dissertações e teses**

No que se refere às Teses e Dissertações, a primeira base de dados pesquisada foi o Banco de Teses da CAPES. Os verbetes foram pesquisados nas ferramentas assunto e frase exata.

No verbete Programa Mais Educação apareceu um total de 630 produções entre os anos de 2007 e 2012. Somente dez produções foram selecionadas, entre essas havia um trabalho que só foi possível encontrar o seu resumo<sup>51</sup>. As demais estavam ligadas às áreas da enfermagem,

---

<sup>51</sup> O resumo de dissertação encontrado neste verbete foi de Maria Ivonete Ferreira Felix, intitulado O Programa Mais Educação no contexto da crise do capital: um estudo à luz da centralidade ontológica do trabalho, orientado por Josefa Jackline Rabelo e defendido no ano de 2012. Disponível em: <http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=20124022001018001P9>.

educação ambiental e falavam de Educação Integral na educação básica, porém sem ligação com o Mais Educação ou com experiências anteriores ao ano de 2007. No verbete Mais Educação os trabalhos só aparecem a partir do ano de 2009. Foram encontrados 27 trabalhos. Entre esses, 15 foram selecionados, sendo 12 repetidos em outros verbetes e 2 resumos<sup>52</sup>. Com o verbete tempo integral foi encontrado nesta base de dados 192 produções entre os anos pesquisados. Dessa totalidade de produções, somente doze trabalhos foram selecionados, sendo cinco repetidos dos verbetes anteriores e quatro produções só se apresentaram em forma de resumo, não sendo possível encontrar os trabalhos na íntegra, impossibilitando a análise<sup>53</sup>. O verbete educação integral mostrou 1109 trabalhos neste mesmo período e ficaram na seleção oito, quatro trabalhos sendo repetidos e dois resumos que apareceram em outro verbete. Nos verbetes “atividade em contraturno” e “contraturno escolar” encontrou-se dezoito trabalhos, dois foram selecionados, porém já apareceram em outros verbetes. Com o verbete Professor Comunitário, dos três trabalhos, um foi selecionado. Nos demais verbetes, não houve trabalhos selecionados.

Por fim, dos mais de dois mil trabalhos encontrados, somente dezesseis foram selecionados. A tabela 1, a seguir, demonstra todos os trabalhos encontrados contabilizando os trabalhos que se repetem nos

---

<sup>52</sup> Os resumos dos trabalhos de dissertação são de a) Estela Paula Campos Moreira Gomes, intitulado Programa Mais Educação: representações sociais de professores e monitores nas escolas do município de São Gonçalo, orientado por Lucia Velloso Maurício e disponível em <http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=2011731004016058P5> e de b) Núbia Rejaine Ferreira Silva, intitulado Escola de tempo integral: relação entre o Programa Mais Educação e propostas de educação pública integral do Estado de Goiás, orientado por Beatriz Aparecida Zanatta e disponível em <http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=20113352002012004P9>.

<sup>53</sup> Os resumos de dissertações encontrados são de a) Estela Paula Campos Moreira Gomes, dissertação intitulada Programa Mais Educação: representações sociais de professores e monitores nas escolas do município de São Gonçalo, UERJ, 2011 orientada por Lucia Velloso Maurício, disponível em <http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=2011731004016058P5>; b) Núbia Rejaine Ferreira Silva, dissertação intitulada Escola de tempo integral: relação entre o Programa Mais Educação e propostas de educação pública integral do Estado de Goiás. PUC de GOIÁS, 2011, orientada por Beatriz Aparecida Zanatta, disponível em: <http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=20113352002012004P9>; c) Ruth Willna Ferreira de Lemos, dissertação intitulada Escola de tempo integral: um estudo da dimensão subjetiva com pais e alunos, 2012, orientada por Antonio Carlos Caruso Ronca, disponível em <http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=20122533005010002P5>; e d) Thais Peluzo Abreu Faleiros Soares, dissertação intitulada Sentidos constituídos na educação em tempo integral, 2012, orientada por Antonio Carlos Caruso Ronca, disponível em <http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=20124033005010002P5>.

verbetes, apresentandoum total de 38 trabalhos refinados e o total de 16 selecionados.

**Tabela 1** - Resultado da pesquisa por verbetes no Banco de Teses CAPES, 2007-2012.

PALAVRAS-CHAVE	PRODUÇÕES		
	Resultado	Refinado	Final
Programa Mais Educação	630	9	9
Mais educação	27	13	1
Tempo Integral	192	8	3
Professor Comunitário	3	1	1
Atividade em contraturno	4	1	0
Contraturno escolar	14	1	0
Projetos contraturno escolar	3	0	0
Programa contraturno	0	0	0
Educação no contraturno escolar	0	0	0
Escola protetiva	0	0	0
Escola que protege	2	0	0
Educação integral	1109	6	2
Medidas sócio-educativas	3	0	0
Atividades sócio-educativas	0	0	0
Ações sócio-educativas	1	0	0
Educação não-formal	34	0	0
Educação informal	6	0	0
Permanência na escola	18	0	0
<b>TOTAL</b>	<b>1986</b>	<b>38</b>	<b>16</b>

**Fonte:** Banco de Teses CAPES.

Dando continuidade às pesquisas, foi utilizada a base de dados do sítio Domínio Público no qual 47 publicações foram encontradas na ferramenta de pesquisa Teses e Dissertações, na área Educação. Dessas, somente duas, que apareceram na base de dados da CAPES, foram selecionadas. No banco de dados Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), dois recursos de busca – assunto e/ou resumo – foram utilizados e dos 285 trabalhos encontrados, foram selecionados três trabalhos, sendo que dois apareceram em outras bases de dados. Desta forma, finalizou-se esta etapa da consulta com dezessete produções entre teses e dissertações.

### 3.1.2 A seleção em periódicos

Na pesquisa em Periódicos, o primeiro sítio pesquisado foi o *SciELO*, no qual foram encontrados mais de 900 trabalhos, tendo sido um selecionado. Como se pode notar na tabela 2, abaixo, aparece um total de nove trabalhos numa primeira seleção e como resultado final dois artigos publicados em periódicos foram selecionados, porém as produções se repetem nos verbetes “Tempo Integral” e “Educação Integral”.

**Tabela 2** - Resultado da pesquisa por verbetes no sítioSciELO, 2007-2012.

PALAVRAS-CHAVE	ARTIGOS		
	Resultado	Refinado	Final
Programa Mais Educação	612	0	0
Mais educação	0	0	0
Tempo Integral	130	1	1
Professor Comunitário	4	0	0
Atividade em contraturno	0	0	0
Contraturno escolar	1	0	0
Projetos contraturno escolar	0	0	0
Programa contraturno	0	0	0
Educação no contraturno escolar	1	0	0
Escola protetiva	1	0	0
Escola que protege	0	0	0
Educação integral	155	1	0
Medidas sócio-educativas	14	0	0
Atividades sócio-educativas	2	0	0
Ações sócio-educativas	0	0	0
Educação não-formal	8	0	0
Educação informal	1	0	0
Permanência na escola	0	0	0
<b>TOTAL</b>	<b>929</b>	<b>2</b>	<b>1</b>

Fonte: SítioSciELO.

No segundo sítio pesquisado, Periódicos CAPES, no qual se utilizou a ferramenta de busca por assunto, dois artigos foram selecionados entre os 264 pesquisados, sendo um presente na base de dados da *SciELO*. A tabela 3 representa a pesquisa realizada, demonstrando o total encontrado, refinado e selecionado.

**Tabela 3** - Resultado da pesquisa por verbetes no Periódicos CAPES, 2007-2012.

PALAVRA-CHAVE	PERIÓDICOS		
	Resultado	Refinado	Final
Programa mais educação	1	1	1
Mais educação	13	1	0
Educação integral	29	1	1
Tempo Integral	93	2	0
Professor Comunitário	0	0	0
Contraturno escolar	8	0	0
Atividade em contraturno	0	0	0
Projetos contraturno escolar	2	0	0
Programa contraturno	9	0	0
Educação no contraturno escolar	2	0	0
Escola protetiva	2	0	0
Escola que protege	1	0	0
Medidas sócio-educativas	8	0	0
Atividades sócio-educativas	2	0	0
Ações sócio-educativas	2	0	0
Educação não-formal	66	0	0
Educação informal	14	0	0
Permanência na escola	16	0	0
<b>TOTAL</b>	<b>264</b>	<b>5</b>	<b>2</b>

Fonte: Periódicos CAPES.

Vale aqui considerar que também se efetuou buscas no sítio Periódicos UFSC, mas não foram encontrados trabalhos sobre o Programa.

### 3.1.3 A seleção de trabalhos em eventos

No que tange a trabalhos em eventos, a pesquisa se restringiu à Reunião Nacional da ANPED, com periodicidade anual. As publicações selecionadas foram apresentadas entre os anos de 2006 e 2011 nos seguintes Grupos de Trabalho da ANPED: GT 2, 3, 5, 6, 9, 12, 13 e 14<sup>54</sup> pois, de acordo com o entendimento desta pesquisadora, estes GT

<sup>54</sup> Os Grupos selecionados foram: GT 2 (História da Educação), GT 3 (Movimentos Sociais, Sujeitos e Processos Educativos), GT 5 (Estado e Política Educacional), GT 6 (Educação Popular), GT 9 (Trabalho e Educação), GT 12 (Currículo), GT 13 (Educação Fundamental) e GT 14 (Sociologia da Educação).

apresentaram pesquisas que se aproximavam da temática e poderiam elucidar o objeto de estudo.

**Tabela 4** - Resultado da pesquisa nos GT selecionados da ANPEd, 2007-2012.

<b>NÚMERO DO ENCONTRO - ANO DE REALIZAÇÃO</b>	<b>RESULTADO</b>	<b>FINAL</b>
35º - 2012	1	1
34º - 2011	4	3
33º - 2010	0	0
32º - 2009	0	0
31º - 2008	1	0
30º - 2007	3	1
<b>TOTAL</b>	<b>9</b>	<b>5</b>

Fonte: Sítio da ANPEd.

### 3.1.4 Pesquisa em sítio de busca acadêmica

Buscou-se ampliar a pesquisa em outro sítio de busca, o *Google Acadêmico*. Este sítio aborda uma variedade de produções e nem sempre é possível identificar o local da publicação. Um trabalho complementar de identificação foi necessário por meio de pesquisas no Currículo *Lattes* e no sítio das Universidades e/ou eventos. Por isso mesmo, neste optou-se por utilizar um único verbete: “Programa Mais Educação”.

Foram selecionadas vinte e três produções, das 397 que apareceram no primeiro resultado. Porém, oito produções apareceram nas pesquisas deste balanço. Das quinze novas produções, há doze trabalhos apresentados em eventos (ANPAE, ENAED, III Colóquio Internacional – UNOESC, Congresso Internacional da ALAS, IX Jornada do HISTEDBR, Congressos Ibero-Luso-Brasileiros de Política e Administração da Educação, *Tecer Congreso Iberoamericano de Animación Sociocultural*, XXIV Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação e III Congresso Interamericano de Política e Administração da Educação) e três trabalhos publicados em periódicos (*Revista Em aberto*, *Revista Quipus* – UnP e *Revista Reflexão e Ação*– Santa Cruz do Sul)

### 3.1.5 A seleção final do Balanço de Literatura

Desta forma, o Balanço de Literatura realizado finalizou com 39 produções, entre tese, dissertações, artigos em periódicos e trabalhos publicados em eventos. Até o ano de 2009 não foram encontradas dissertações ou teses sobre o tema. A grande concentração era de trabalhos em eventos e artigos em periódicos. Este número confirma nossa suposição de que, por ser um programa novo, com implementação a partir de 2008, as pesquisas ainda são recentes e estão em andamento. Por isso era muito mais fácil encontrá-las publicada em forma de trabalhos em eventos. Esta realidade se modifica no ano de 2012 quando dez dissertações e uma tese são publicadas.

**Tabela 5** - Resultado Final do Balanço de Literatura por tipo de produção.

TIPO DE PRODUÇÃO	QTD.
Teses	1
Dissertações	16
Artigos em Periódicos	05
Trabalhos em Eventos	17
<b>TOTAL</b>	<b>39</b>

Fonte: Balanço de Literatura.

Os dezessete trabalhos de pós-graduação são pesquisas recentes, concluídos a partir de 2009, sendo que quase 60% foram publicados em 2012. A maioria das produções desta natureza encontradas neste balanço foi produzida em universidades públicas federais. O quadro abaixo apresenta, por ordem anual, as produções selecionadas nesta categoria e alguns dados relevantes sobre cada produção, como título, autor, orientação, instituição vinculada e a natureza jurídica desta instituição.

**Quadro 9** - Dissertações e Tese, 2007 – 2012.

ANO	TÍTULO	AUTOR(A)	INSTITUIÇÃO
		ORIENTADOR(A)	NAT.JURÍDICA
<b>DISSERTAÇÕES</b>			
2009	A Ampliação do tempo escolar em propostas de educação pública integral	Soraya Vieira Santos Or. Marília Gouvêa de Miranda	UFG Pública Federal
<b>Continua...</b>			

ANO	TÍTULO	AUTOR(A)	INSTITUIÇÃO
		ORIENTADOR(A)	NAT.JURÍDICA
<b>Continuação</b>			
2009	<i>Programa Mais Educação: uma concepção de educação integral</i>	Fernanda Picanço Da Silva Zarour Pinheiro Or. Janaína S. da S. Menezes	UFRJ Pública Federal
2010	Educação de Tempo Integral no Brasil: história, desafios e perspectivas	Rosenei Cella Or. Rosimar S. Siqueira Esquinsani	UFP Pública Federal
2011	<i>Mais tempo na/de escola: estudo sobre as experiências de ampliação da jornada escolar no município de Russas, Ceará</i>	Valdeney Lima Costa Or. Lígia Martha C. C. Coelho	UNIRIO Pública Federal
2011	O trabalho docente na escola integral	José Silvestre Coelho Or. Dalila Andrade de Oliveira	UFMG Pública Federal
2011	<i>Escola de Tempo Integral: uma análise da implantação na Rede Estadual de Goiás (2006 – 2010)</i>	Flávia Osório da Silva Or. Miriam Fábila Alves	UFG Pública Federal
2011	Uma avaliação de impacto do Programa Mais Educação no ensino fundamental	Guilherme Costa Pereira Or. Lena Lavinias Co-Or. Fábio Waltenberg	UFRJ Pública Federal
2012	<i>Programa Mais Educação: avaliação do impacto da educação integral no desempenho de alunos no RSI</i>	Lauren Lewis Xerxenevsky Or. Paulo de Andrade Jacinto Co-Or. Adelar Fochezatto	PUC/RS Particular
2012	<i>Programa Mais Educação: uma proposta de Educação Integral e suas orientações curriculares</i>	Marta Gonçalves Franco Saboya Or. Lígia Martha C. C. Coelho	UNIRIO Pública Federal
2012	Educação Integral e as políticas públicas curriculares de ampliação do tempo escolar: uma análise do município de Bebedouro (SP)	Ana Silvia Bergantini Miguel Or. Alessandra David	Moura Lacerda Particular
2012	<i>Programa Mais Educação: Mais do Mesmo? Um estudo sobre a efetividade do Programa na rede municipal de São Luís – MA</i>	Cláudia Márcia de Oliveira Godoy Or. Clélia de Freitas Capanema	UCB Particular
2012	<i>O Programa Mais Educação na perspectiva da gestão escolar: a dinâmica da tomada de decisão e a gestão participativa</i>	Cristiane Gomes Ferreira Or. Ivan Luiz Novais	UNEB Pública Estadual
<b>Continua...</b>			

ANO	TÍTULO	AUTOR(A)	INSTITUIÇÃO
		ORIENTADOR(A)	NAT. JURÍDICA
<b>Conclusão</b>			
2012	Sentidos da escola de tempo integral na vivência de alunos de uma escola estadual: uma investigação sobre o “ficar na escola o dia todo”	Emília Cristina Ferreira de Barros Or. Angela Maria Dias Fernandes	UFPB Pública Federal
2012	<i>O Programa Mais Educação: as repercussões da formação docente na prática escolar</i>	Jaime Ricardo Ferreira Or. Lívia Freitas Fonseca Borges	UnB Pública Federal
2012	Práticas de leitura e escrita nas oficinas de letramento do Programa Mais Educação: um olhar sobre a ação docente	Juliana de Almeida Costa Or. Edleise Mendes	UFBA Pública Federal
2012	O Programa Mais Educação como articulador de políticas educacionais e culturais: a experiência de uma escola de Esteio, RS	Tiago Pavinato Klein Or. Balduino Antônio Andreola	Unilasalle Particular
<b>TESE</b>			
2012	As políticas públicas de Educação Integral, a escola unitária e a formação omnilateral	Rosylane Doris Vasconcelos Or. Regina Vinhais Gracindo Co-Or. Célio da Cunha	UnB Pública Federal

**Fonte:** Banco de Teses Capes, Domínio Público, BDTD e Google Acadêmico.

A tese e as dissertações estão vinculadas a 13 universidades concentradas em quatro regiões do país: sul (3), sudeste (4), nordeste (2) e centro-oeste (4). Quanto à natureza jurídica, há neste grupo quatro universidades particulares, uma pública estadual e nove públicas federais. A única tese deste grupo é de uma universidade Pública Federal, defendida para obtenção do título de doutora em educação. A grande maioria das dissertações foi defendida para obtenção do título de mestre em educação e estão ligadas a linhas que têm como foco as políticas educacionais, porém cada universidade intitula esta linha de forma diferente<sup>55</sup>. Há três dissertações que não foram produzidas na área

<sup>55</sup> As linhas dos Mestrados em Educação são: UFG – Linha Estado, política e história da educação; UPF – Linha Políticas Educacionais; UNIRIO – Linha Políticas em Educação; UFMG – Linha Políticas Públicas e Educação: Formulação, implementação e avaliação; Moura Lacerda - Área de Concentração: Educação Escolar. Linha de Pesquisa: Currículo, Cultura e Práticas Escolares; UFPB - Linha Políticas Educacionais; UnB - Área de Concentração: Desenvolvimento Profissional Docente (DPD) - Linha de pesquisa: Formação docente, currículo e avaliação. As demais dissertações não indicaram a linha de pesquisa.

da Educação<sup>56</sup> e estão ligadas a áreas de Economia, Ciências Econômicas e Português.

As duas dissertações da UNIRIO foram orientadas pela mesma professora, Prof<sup>ª</sup>. Dra. Lígia Martha Coimbra da Costa Coelho<sup>57</sup>. As outras universidades que aparecem com dois trabalhos são UFRJ, UFG e UnB. Todas as demais aparecem com somente um trabalho.

Os artigos em periódicos são 12, 8% do total de publicações e estão distribuídos entre os anos de 2007 e 2012. Dois artigos são da mesma autora (CAVALIERE, 2007 e 2009), que aparece com trabalhos divulgados em eventos e como referência de muitos trabalhos. O Quadro 8 demonstra os artigos em periódicos selecionados neste Balanço de Literatura.

### Quadro 10 - Artigos em periódicos, 2007- 2012.

ANO	TÍTULO	AUTOR/A (S)	PERIÓDICO
2007	Tempo de escola e qualidade na educação	Ana Maria V. Cavaliere	Educação e Sociedade
2009	Escolas de tempo integral <i>versus</i> alunos em tempo integral	Ana Maria V. Cavaliere	Em aberto
2011	O Programa Mais Educação do governo federal e sua versão em Duque de Caxias: o Programa Mais Escola	Sheila Cristina Monteiro Matos	Revista Espaço Acadêmico
2012	Reflexões sobre a implantação do Programa Mais Educação na Rede Municipal de Ensino de Natal – RN	Tereza C. L. de Faria	Revista Quipus
2012	Os saberes experienciais nas práticas educativas das turmas de jornada ampliada atendidas pelo Programa Mais Educação: um estudo de caso em Duque de Caxias, RJ	Sheila Cristina Monteiro Matos; e Janaína S. S. Menezes	Revista Reflexão e Ação

**Fonte:** *SciELO*, Periódicos CAPES e Google Acadêmico.

<sup>56</sup> Pereira (2012) defendeu o título de Mestre em Ciências, em Políticas Públicas estratégias e desenvolvimento; Costa, J. (2012) defendeu o título de mestre em língua e cultura; e a dissertação de Xerxenevsky (2012) está vinculada à linha de desenvolvimento local e desigualdades regionais do curso de mestrado em economia do desenvolvimento, da Faculdade de Administração, Contabilidade e Economia (PUC/RS).

<sup>57</sup> A Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Lígia Martha Coimbra da Costa Coelho juntamente com a Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Ana Maria Vilela. Cavaliere (autora de várias publicações) coordena o grupo de estudos NEEPHI – Núcleo de Estudos Escola Pública de Horário Integral, criado em 1995 tendo como objeto de estudo a Educação integral e Tempo integral. Muitos dos autores que se encontram neste balanço fazem parte deste núcleo: Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Janaína Specht da Silva Menezes, Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Lúcia Velloso Maurício, Caren Victorino Regis, Marta Gonçalves Franco Saboya, Scheila Cristina Monteiro Matos e ValdeneyLima Costa. (ver mais em <http://www.unirio.br/cch/neephi/equipe.htm>).

As revistas onde esses artigos foram publicados têm, em sua maioria, boa qualificação, segundo avaliação Qualis CAPES (2012)<sup>58</sup>. Das quatro autoras destas produções, três (Cavaliere, Matos e Menezes) fazem parte do mesmo grupo de estudo NEEPHI e estão vinculadas às universidades do estado do Rio de Janeiro (UFRJ e UNIRIO).

Por fim, os dezessete trabalhos em eventos são apresentados no quadro a seguir ordenados por ano de publicação.

### Quadro 11 - Trabalhos em eventos, 2007- 2012.

ANO	TÍTULO	AUTOR(A)/S	EVENTO
2007	Tempo integral no ensino fundamental: ordenamento constitucional-legal em discussão.	Lígia Martha Coimbra da Costa Coelho; e Janaína Specht da Silva Menezes.	ANPEd
2009	A educação integral no contexto da intersetorialidade: avaliando a implementação do Programa Mais Educação no estado de Pernambuco.	Jamerson Antônio de A. da Silva; e Katharine N. P. Silva.	ANPAE
2010	Concepção de Educação Integral no Programa Mais Educação: analisando valores, diretrizes e objetivos.	Simone A. Nóbrega; e Jamerson Antônio de A. da Silva.	Congresso Iberoamericano de Animación Sociocultural.
2010	Questões sobre uma proposta nacional de gestão escolar local.	Ana Maria V. Cavaliere.	Congresso Luso Brasileiro
2010	Contraponto entre as políticas públicas liberais para a educação e a teoria libertária: um pensar sobre educação integral.	Caren Victorino Regis; e Luiz Renato D. G. Padilha.	HISTEDBR
2010	A relação com o saber no Programa Mais Educação	Katharine N. P. Silva; e Jamerson Antônio de A. da Silva.	ANPAE
2011	Programas Sociais de ocupação do “tempo livre” e “nova estratégia” de educação integral no Brasil.	Katharine N. P. Silva; e Jamerson Antônio de A. da Silva.	Congresso Internacional da ALAS
2011	Formação Continuada e valorização de educadores na educação integral: experiências no Brasil.	Simone A. Nóbrega; e Jamerson Antônio de A. da Silva.	Congresso Internacional da ALAS
2011	Alunos no Ensino Fundamental, ampliação da jornada escolar e educação integral.	Lígia Martha Coimbra da Costa Coelho.	ANPEd
<b>Continua...</b>			

<sup>58</sup> Educação e Sociedade - A1; Em aberto – B2; Revista Reflexão e Ação, B2; Revista Espaço Acadêmico B5. A *Revista Quipus* é uma publicação da Universidade Potiguar (UP) e não está na referida lista de avaliação.

ANO	TÍTULO	AUTOR(A)/S	EVENTO
<b>Conclusão</b>			
2011	Os saberes diferenciados nas práticas educativas do Programa Mais Educação / Mais Escola: avanços e desafios.	Sheila Cristina Monteiro Matos.	ANPED
2011	As práticas de ampliação da jornada escolar no ensino fundamental: sobre modelos e realidades.	Ana Maria V. Cavaliere; e Lúcia Velloso Maurício.	ANPED
2011	Programa Mais Educação: uma experiência no contexto escolar.	Maurecilde L da S. Santana; Cezar Augusto da S. Flores; e Ana A. de Oliveira.	ENAED
2011	Um estudo sobre o Programa Mais Educação no contexto das políticas educacionais para o município de Recife, 2008 a 2010.	Alessandra M. Nunes.	ANPAE
2011	O pensamento de Anísio Teixeira no referencial do Programa Mais Educação.	Carla S. Ponce; e Maria da Anunciação P. Barros Neta.	ENAED
2011	O Programa Mais Educação desenvolvido nas escolas da rede municipal de ensino de Chapecó.	Aurélia L. Gomes; e Greiciele Bisognin.	III Colóquio Internacional de Educação – UNOESC
2011	Monitoramento do Programa Mais Educação: educação integral em construção	Cláudia da Mota Darós Parente; e Érica do Nascimento Azevedo.	ANPAE
2012	Questões colocadas pela ampliação da jornada escolar no Brasil.	Lúcia Velloso Maurício	ANPED

**Fonte:** ANPED e Google Acadêmico.

Os vinte intelectuais envolvidos nessas produções podem ser divididos em três grupos: a) os cinco intelectuais que fazem parte do grupo de estudos NEEPHI com cinco trabalhos publicados; b) os três intelectuais ligados ao grupo de Pesquisa GESTOR<sup>59</sup>, com cinco trabalhos desta natureza; c) os doze intelectuais sem vínculo aparente com grupos de estudos focados na educação integral, com seis trabalhos

<sup>59</sup>O Grupo de Pesquisa em Gestão da Educação e Políticas do Tempo Livre (GESTOR), vinculado ao Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Pernambuco do Centro Acadêmico do Agreste, coordenado pelo Prof<sup>o</sup> Dr<sup>o</sup> Jamerson Antônio de A. da Silva, graduado em Educação Física, Mestre e Doutor em Educação, membro permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPE/CAA, na Linha de Pesquisa Educação, Estado e Sociedade. Foi possível investigar no currículo *Lattes* deste pesquisador que os trabalhos resultam de uma pesquisa em andamento sobre o Programa Mais Educação intitulada 'Educação Integral no Contexto da Intersetorialidade: avaliando a implementação do Programa Mais Educação', citada em alguns dos materiais selecionados.

selecionados. Somente quatro trabalhos são de autores únicos, todos os outros têm mais de um autor.

### 3.2 CONSIDERAÇÕES GERAIS SOBRE A PRODUÇÃO ACADÊMICA SELECIONADA

Com base nas produções selecionadas foi possível fazer análises gerais sobre o rol de publicações desta amostragem quanto ao ano das publicações, a concentração das pesquisas em regiões do país, os intelectuais envolvidos e os referenciais teóricos utilizados. A tabela 6 demonstra a concentração de cada tipo de publicação nos anos do recorte temporal.

**Tabela 6** - Trabalhos selecionados, 2007-2012.

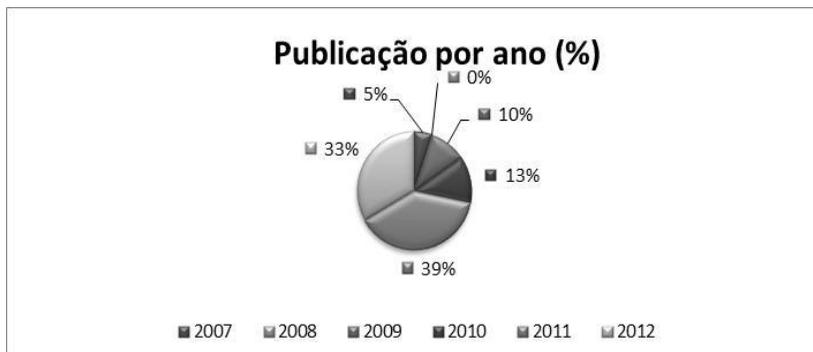
ANO DE PUBLICAÇÃO	DISSERTAÇÃO E TESE	ARTIGO	TRABALHO EM EVENTO	TOTAL
2007	0	1	1	2
2008	0	0	0	0
2009	2	1	1	4
2010	1	0	4	5
2011	4	1	10	15
2012	10	2	1	13
<b>TOTAL</b>	<b>17</b>	<b>5</b>	<b>17</b>	<b>39</b>

**Fonte:** Banco de Teses Capes, Domínio Público, BDTD, SciELO, Periódicos CAPES, ANPEd e Google Acadêmico.

Observando de forma geral os 39 trabalhos deste balanço, percebe-se que a maior concentração está nos anos de 2011, com 39% e 2012, com 33% dos trabalhos. Juntos, a concentração de trabalhos ultrapassa os 70% de toda a publicação (Gráfico 5).

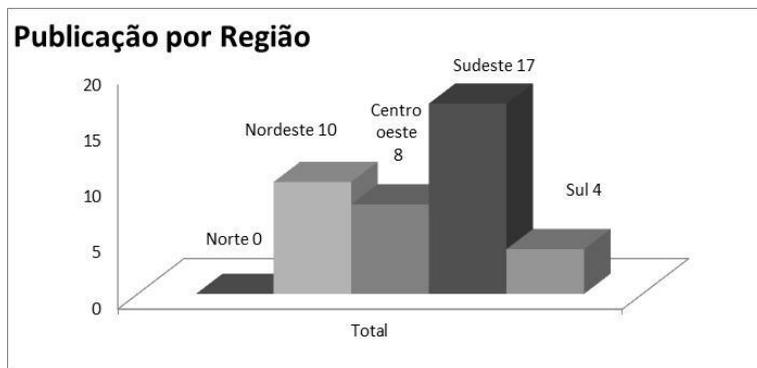
Outra análise diz respeito à localização das pesquisas, ou seja, em que regiões brasileiras se concentram os estudos sobre a temática. Assim, buscou-se identificar a instituição acadêmica na qual os autores das produções estão vinculados, a região onde está localizada e sua natureza jurídica. No gráfico 6 é possível identificar a preponderância das Regiões Sudeste e Nordeste na produção de pesquisas.

**Gráfico 5** - Publicação do Balanço de Literatura por ano, 2007 a 2012.



**Fonte:** Balanço de Literatura.

**Gráfico 6** - Publicação do Balanço de Literatura por região brasileira, 2007 a 2012.



**Fonte:** Balanço de Literatura.

Neste mesmo gráfico, é perceptível o predomínio da Região Sudeste, próximo a 50% do total de publicações. A segunda região de maior expressão, a Nordeste, aparece com pouco menos de 30% do total.

As produções da Região Sudeste estão concentradas no estado do Rio de Janeiro, em instituições públicas (UFRJ, UNIRIO, UERJ) e somente duas produções desta região estão vinculadas a outros estados (MG e SP). A produção ligada à UFMG está sob orientação da Prof<sup>a</sup>.

Dra. Dalila Andrade de Oliveira. Entre os autores desta região, destacam-se Cavaliere, Coelho (cada uma com quatro produções), Matos e Menezes (cada uma com três produções).

Das dez produções do balanço referentes à região Nordeste, cinco são do mesmo grupo de estudos (GESTOR). As outras cinco produções desta região, são duas dissertações do ano de 2012, duas são trabalhos em eventos e há um artigo em periódico. Dentre essas, somente uma produção não é de universidade pública.

Estão envolvidos na produção coligida cinquenta e cinco intelectuais – entre autores, co-autores, orientadores e co-orientadores – sendo oito com mais de uma produção. Quanto aos autores com mais de um texto, encontramos Cavaliere (quatro textos), Coelho (quatro), Matos (três), Maurício (dois) e Menezes (três), do grupo de estudos NEEPHI e Nóbrega (dois), Silva, K. (três), e Silva, J. (cinco), participantes do grupo de estudos GESTOR. Os intelectuais envolvidos concentram-se em dezenove instituições<sup>60</sup>, sendo treze de natureza jurídica pública federal, duas de natureza pública estadual e quatro particulares.

Ainda analisando a totalidade das produções, verificam-se algumas referências teóricas principais indicadas nos resumos e/ou introduções. Entre elas estão autores presentes também neste balanço como: Azevedo, Cavaliere, Coelho, Maurício e Menezes, além de Teixeira, Chaves, Ribeiro, Gallo, Gadotti, Guará, Pacheco, Lunkes e Moll como referências da discussão sobre Educação Integral; Bardin, Ludck e André, além de Paro como referências de análise de conteúdo; e Carnoy, Dourado, Freire, Frigotto, Gadotti, Gramsci, Kosik, Luckács, Marx, Mainardes, Mészáros, Neves, Oliveira, Paulo Nettoe Sacristán, Saviani como auxílio na discussão da empiria.

Entre as 39 produções selecionadas, vinte e cinco indicam ter analisado os documentos do Programa Mais Educação. Entre os principais documentos do Programa Mais Educação analisados por esses pesquisadores estão: a *Portaria Interministerial n. 17*, de 24 de abril de

---

<sup>60</sup> Os autores estão vinculados às seguintes instituições: Centro Universitário Moura Lacerda, Centro Universitário La Salle (UNILASALLE), Pontifícia Universidade Católica/RS (PUC/RS), Universidade Católica de Brasília (UCB), Universidade de Brasília (UnB), Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Universidade Federal da Bahia (UFBA), Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), Universidade Federal de Goiás (UFG), Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT), Universidade Federal do Pará (UFPA), Universidade Federal da Paraíba (UFPB), Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Universidade Federal de Sergipe (UFS), Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO) e Universidade de Passo Fundo (UPF).

2007 (BRASIL, 2007); *Portaria Interministerial n. 19*, de 24 de abril de 2007 (BRASIL, 2007a); *Decreto n. 7.083*, de 27 de janeiro de 2010 (BRASIL, 2010); *Rede de saberes mais educação*: pressupostos para projetos pedagógicos de Educação Integral (BRASIL, 2009a); *Texto Referência para o debate nacional*. Série Mais Educação – Educação Integral (BRASIL, 2009b); *Texto Referência para o debate nacional*. Série Mais Educação – Gestão Intersectorial no Município (BRASIL, 2009c).

A lida com os textos possibilitou algumas análises iniciais sobre o Programa Mais Educação e sua relação com as políticas nacionais de implantação da Educação Integral. Conforme a ênfase de cada trabalho foi possível dividi-los em três grupos: 1) publicações que discutem o Programa Mais Educação; 2) publicações sobre Educação Integral; 3) publicações com uma análise histórica/comparativa de experiências nacionais de educação em tempo integral.

Os pesquisadores do primeiro grupo – discutem o Programa Mais Educação – fazem uma análise do ponto de vista da política de educação e sua aplicação. Muitos utilizam a documentação responsável por implementar e regular o PME, como a Portaria que o instituiu e os documentos norteadores do Programa Mais Educação. Há neste grupo vinte e nove publicações, sendo uma tese (VASCONCELOS, 2012), doze dissertações (BARROS, 2012; COSTA, 2012; FERREIRA, C., 2012; FERREIRA, J., 2012; GODOY, 2012; KLEIN, 2012; PINHEIRO, 2009; PEREIRA, 2012; SABOYA, 2012; SANTOS, 2009, MIGUEL, 2012; XERXENERSKY, 2012), três artigos (FARIA, 2011; MATOS, 2011; MATOS; MENEZES, 2012) e treze trabalhos em eventos (CAVALIERE, 2010; GOMES; BISOGNIN, 2011; MATOS, 2011; MAURÍCIO, 2012; NÓBREGA; SILVA., 2010; NUNES, 2011; PARENTE; AZEVEDO, 2011; PONCE; BARROS NETA, 2011; SANTANA; FLORES; OLIVEIRA, 2011; SILVA, K.N.P; SILVA, J.A., 2010; 2011; REGIS; PADILHA, 2010; SILVA, K.N.P; SILVA, J.A., 2009).

No segundo agrupamento – discussão sobre Educação Integral e suas características – existem três trabalhos, dois artigos da pesquisadora Cavaliere (2007, 2009) e um trabalho em evento (ANPed) de Coelho e Menezes (2007). Essas autoras são integrantes do grupo NEEPHI. Os textos abordam o tempo de escola e a qualidade na educação pública, a ampliação do tempo/jornada escolar, concepções de escola de tempo integral, as políticas públicas de ampliação do tempo escolar, os desencontros entre escola e alunos das classes populares, o novo papel que a escola assume com estas propostas de educação em

tempo integral, além de uma análise sobre a base legal da implantação da Educação Integral no Brasil.

O último grupo – análise histórica/comparativa de experiências nacionais de educação em tempo integral – conta com sete textos, publicados nos anos de 2010 e 2011, sendo quatro dissertações (CELLA, 2010; COELHO, J., 2011; COSTA, 2011; SILVA, 2011) e três trabalhos em eventos (CAVALIERE; MAURÍCIO, 2011; COELHO, 2011; NÓBREGA; SILVA, 2011). Os textos deste agrupamento procuram analisar alguns modelos de proposta de Educação Integral/tempo integral que se efetivaram em nosso país, inclusive o Programa Mais Educação.

Das dezessete produções entre tese e dissertações selecionadas neste balanço, treze abordam o Programa Mais Educação e quatro o analisam e comparam com outras experiências. A única tese de autoria de Vasconcelos (2012), ligada à UnB e orientada pelos professores Dra. Regina Vinhais Gracindo e Dr. Célio da Cunha, objetiva analisar os avanços e recuos do Programa, a partir da capilaridade do Programa no Distrito Federal. A autora conclui que o PME conta com desafios e requer condições de aperfeiçoamento em sua implementação em várias dimensões das políticas públicas de educação e demais instâncias do poder público; entre esses desafios destaca: o financiamento; os debates em torno da implementação e do acompanhamento do novo PNE ainda em construção; outros elementos que considera transversais no campo da infraestrutura escolar, como as construções escolares, o transporte escolar e a política nacional de alimentação escolar; a situação dos profissionais de educação. Finaliza sua análise afirmando que o PME “pode vir a ser uma contribuição histórica, e constitui na atualidade um avanço no quadro da política educacional em sua busca pela melhoria da qualidade da escola pública para brasileiras e brasileiros” (VASCONCELOS, 2012, p. 260)

Entre as dissertações do primeiro grupo, está a de Santos (2009), com orientação de Marília Gouvêa de Miranda, ambas vinculadas à Universidade Federal de Goiás (UFG). Foi possível perceber que a autora indica quatro características para compreensão do tempo escolar nas propostas de Educação Integral: 1) de responsabilização do Estado, 2) uma ênfase no risco social, ou seja, uma função assistencialista, 3) a diferença entre escola integral e Educação Integral, e 4) um “novo” modelo de escola para “novas” exigências sociais. Verificando as referências desta pesquisa, observa-se a presença de autores que auxiliam na análise de conjuntura como: Wood (2003), Gramsci (2001, 2002; 2004) Mézszáros (2005); outros, na análise das políticas públicas como:

Shiroma, Moraes e Evangelista (2000), Soares (2000) e Coutinho (2003); além de autores que ajudaram a discutir a própria Educação Integral como: Teixeira (1961), Sobrinho e Parente (1995), Silva (2008), Ribeiro (1986), Paro (1988), Maurício (2004 e 2008), Mainardes (2007), Coelho e Cavaliere (2002), entre outros.

O trabalho para obtenção do título de mestre de Pinheiro (2009), sob orientação de Janaína Specht da Silva Menezes, ambas ligadas à UFRJ, também está neste grupo. Com análise embasada em oito categorias: (1) tempo escolar; (2) ações socioeducativas; (3) espaço educativo; (4) ações integradas; (5) intersetorialidade; (6) assistência social; (7) diversidade; (8) formação integral, a pesquisadora buscou discutir as novas responsabilidades atribuídas à escola que se configuram como uma realidade no cenário de políticas públicas e o papel do Programa Mais Educação como política nacional de Educação Integral em curso no país. As referências de concepções de Educação Integral do início do século XX, neste trabalho são de Cavaliere (1999), Cavaliere (1996, 2002a, 2002b, 2004, 2007, 2009a, 2009b), Chaves (2002), Coelho (2000, 2004, 2005, 2009), Coelho e Cavaliere (2002), Coelho, Bonato e Menezes (2008), Galo (1995, 2002), Maurício (2009), Robin (1981) e Teixeira (1924, 1925, 1928, 1930, 1934, 1959, 1971, 1984). No que se refere ao debate atual de Educação Integral, dialoga com Carvalho (2006), Cavaliere (2009a, 2009b), Gadotti (2008), Moll (2008), Pacheco (2008), Setúbal (2006), Villar (2001), entre outros.

A terceira dissertação deste grupo é de Saboya (2012), orientada por Lígia Martha Coimbra da Costa Coelho, vinculada a UNIRIO, e afirma que “a pesquisa documental e as entrevistas realizadas apresentaram um paradoxo em relação ao tempo qualificado e à própria formação integral dos alunos”, pois segundo a autora, “os fundamentos propostos pelo PME não acompanham a mesma lógica de sua operacionalização, ou seja, entre as intenções e as realizações, sobram as realidades” (SABOYA, 2012, p. 152). Em sua conclusão, a mestrandia apresenta quatro entraves ou limitações do PME: o primeiro referente ao contexto da influência, representado nos textos referências; o segundo entrave está relacionado a essa mescla de ideias, que pode causar, segundo a autora, dificuldade aos atores que interpretam a política e a transformam em ação; o terceiro entrave está ligado à falta de garantia de que as concepções da Educação Integral e suas orientações curriculares serão desenvolvidas nas escolas que aderiram ao Programa; a quarta limitação está relacionado ao espaço físico das escolas. Como referências, a dissertação utiliza Mainardes (2006) e Mainardes e Marcondes (2009) para discutir o ciclo de políticas; os estudos de

Cavaliere (2007), Coelho (2009) e Guará (2009), entre outros que aprofundam concepçõessobre Educação Integral; e as contribuições de Moreira e Silva (2009), Silva (2010) e Sacristán (2000), para os estudos sobre o currículo.

Barros (2012), orientada por Angela Maria Dias Fernandes, vinculada à UFPB, fez uma pesquisa com alunos do ano final do EF de uma escola-pilotoem João Pessoa que aderiu ao PME. Analisa o Programa Mais Educação como uma política focalista, sob a argumentação de que estabelece critérios de seleção dos alunos que priorizam o atendimento a uma determinada demanda educacional, entendendo que essa prática pode gerar a exclusão dos alunos cuja seleção parte de categorias que a autora percebe como segregadoras. O intuito da pesquisa foi analisar o impacto das propostas da escola em tempo integral na vivência desses jovens. Na análise de falas e desenhos dos alunos sobre o que sentem na escola, conclui que a sensação de aprisionamento prevalece para a maioria, delineando um campo para se refletir sobre o modelo de Educação Integral.

A quinta dissertação, vinculada à UCB,  de autoria de Godoy (2012) e orientada por Clélia de Freitas Capanema. Seu estudo é sobre a efetividade do PME na rede municipal de São Luís, MA. Ao levantar e analisar dados a autora conclui que os alunos que não participam do Programa Mais Educação obtiveram melhores rendimentos do que alunos participantes e aponta como possível a justificativa para tal resultado o “arremedo” do PME que não integra o turno e contraturno. Traz como um dos pontos fortes desta política o estabelecimento de vínculo entre escola e comunidade. Em sua conclusão apresenta o que chama de sugestões que precisariam ser vistas como forma de se redirecionar os rumos da implantação deste programa, que segundo autora, precisa se consolidar.

Ferreira, C. (2012) compõe este grupo com um trabalho sobre a gestão participativa do PME, orientado por Ivan Luiz Novais, e defendido na UNEB, com o objetivo de analisar como acontece a participação da comunidade escolar para tomada de decisão na gestão no PME, numa escola municipal de Salvador, BA. A pesquisa fundamentou-se em Maximiano (2007), Lima (2008), Moritz (2006), Yu (2011), Carneiro e Novaes (2011), para análise da tomada de decisão nas organizações e Paro (1995, 2007), Souza (2009), Lck (2006) como referências sobre o enfoque da participação nas escolas públicas. Como resultado apresenta alguns desafios para a efetiva execução do Programa na escola estudada e finaliza afirmando que se não houver um investimento muito grande na infraestrutur, repasse dos recursos no

início do ano, valorização docente e aumento da bolsa dos monitores esse Programa tende a se configurar como mais uma política de governo fracassada.

Ferreira, J. (2012) é autor da sétima dissertação deste grupo, que foi orientada por Livia Freitas F. Borges e é vinculada ao Mestrado da UnB. Com o foco no PME e as repercussões da formação docente na prática escolar, analisou a ação docente e a importância de sua formação, por meio de entrevistas com professores, gestores, pais e alunos. O confronto entre as visões das quatro categorias de entrevistados mostrou pontos de convergência/divergência, que passaram pela contradição implícita e expressa na prática profissional docente, no que tange ao desenvolvimento do Programa. Como conclusão, reforça a necessidade do investimento amplo no que se refere ao desenvolvimento profissional docente, e também do indispensável planejamento educacional calcado nos princípios da gestão democrática na escola, entre eles a participação de todos os sujeitos envolvidos no Programa.

Costa (2012) contou com a orientação de Edleise Mendes. Vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura da UFBA, teve como objetivo principal investigar como as práticas de leitura e escrita realizadas nas oficinas de letramento do Programa Mais Educação. Constatou que projetos como o PME, ao contrário de realizarem o seu papel de promotores do desenvolvimento de práticas efetivas de letramento na escola, continuam a reforçar e a reproduzir cenários de aprendizagem da língua que desmotivam e contribuem para a evasão escolar.

A nona dissertação deste grupo, de autoria de Klein (2012) e orientada por Balduino Antônio Andreola em uma universidade particular da região sul do Brasil, analisa o PME como articulador de políticas educacionais e culturais em uma escola de Esteio, RS e relata a própria experiência do autor como Professor Comunitário. As entrevistas demonstraram que, de forma geral, as famílias não costumavam realizar muitas atividades de lazer com seus filhos, seja por questões financeiras, pela distância para chegar aos equipamentos culturais, ou mesmo falta de hábito. E que a oportunidade desta oferta pela escola havia transformado a realidade daqueles educandos. Faz algumas ressalvas quanto à necessidade de investimento, o pequeno alcance do Programa – já que não atende todos os alunos da escola, a falta de estrutura, e a desvalorização dos Monitores e Professores. Acrescenta que assim como o campo escolar, o campo da cultura enfrenta muitos desafios.

Pereira (2011), ligado ao instituto de economia da UFRJ, é orientado por Lena Lavinás e co-orientado por Fábio Waltenberg. Procurou avaliar o impacto do Programa Mais Educação para o nível fundamental de ensino ao fim do ano de 2009 cruzando suas informações com dados do INEP e do PROEB (Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica, de Minas Gerais), pretendendo estimar o quanto este contraturno escolar afeta a taxa de aprovação e de abandono (dados INEP, para o Brasil) e as notas de matemática e português (dados PROEB, para Minas Gerais) das escolas através da metodologia de diferença-em-diferenças. Os resultados encontrados revelam que o Programa é efetivo ao reduzir as taxas de abandono tanto para o ciclo inicial quanto para o ciclo final do ensino fundamental, mas não acarreta melhorias em termos de aprovação nem de notas.

A última dissertação é de Xerxenersky (2012), vinculada a um programa de mestrado em economia do desenvolvimento, na PUC/RS. Contou com a orientação de Paulo de Andrade Jacinto e co-orientação de Adelar Fochezatto e se caracteriza por apresentar os resultados da pesquisa acerca do impacto da educação em tempo integral sobre o desempenho dos alunos das escolas da rede pública do Rio Grande do Sul a partir da avaliação do Programa Mais Educação. Utiliza estudos e publicações de organismos multilaterais como referencial de suas análises, entre eles estudos da Fundação Itaú, UNICEF; dados do IPEA, do SAEB, do IDEB e da Prova Brasil; informações e conceitos do Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão (MPOG). Em seu Balanço de Literatura apresenta várias publicações sobre o impacto de programas de políticas públicas na educação. Para a autora, com o método de diferenças em diferenças e a realização de um pareamento adequado, os resultados mostram que o PME impactou positivamente o desempenho médio das escolas do Rio Grande do Sul em língua portuguesa na 4ª série, expresso pelo teste de proficiência em português na Prova Brasil. Por outro lado, para a 4ª série, o impacto do Programa no desempenho em matemática na Prova Brasil não surtiu o mesmo efeito, chegando a índices negativos. Em relação aos resultados da 8ª série, a autora indica o efeito nulo do programa na proficiência média dos alunos das escolas tanto de matemática como de português. A autora afirma que suas análises finais estão de acordo com outros estudos na área educacional e ainda indica que o tempo de experiência das instituições no Programa é relevante para os resultados.

As dissertações que pertencem ao último grupo são apresentadas a seguir. A primeira delas, realizada por Cella (2010) e orientada por Rosimar S. Siqueira Esquinsani, está vinculada à Universidade Federal

de Passo Fundo-RS. Trabalhando alguns conceitos como educação de tempo integral, qualidade de educação, concepção de tempo integral, entre outros, a pesquisa apresenta algumas experiências que a autora considera as mais consistentes na história educacional de nosso país. São elas: a Escola-Parque da Bahia, idealizada pelo educador Anísio Teixeira, na década de 1950; os Centros Integrado de Escolas Públicas (CIEPs) do Rio de Janeiro, no governo Brizola na década de 1980, além de políticas públicas atuais direcionadas para o financiamento da ampliação da jornada escolar, com destaque para o Programa Mais Educação. Sua empiria está baseada também nos questionários respondidos por dirigentes municipais de educação de vinte e cinco estados brasileiros sobre as possibilidades de implantação da educação de tempo integral nos municípios que atuavam e das variáveis que dificultavam o processo de ampliação da jornada escolar. Entre as referências teóricas desta pesquisa de mestrado destaca-se Paro (1988) e Gomes (2005), além de autores que abordavam diretamente a temática Educação Integral como Cavaliere (1996, 2002a,b, 2007, 2009), Coelho e Cavaliere (2002), Coelho (1996, 1997, 2002, 2006, 2009), Maurício (2004, 2009; 2010), Mole (2009) e Teixeira (1963).

A segunda dissertação deste último grupo é de Coelho (2011), orientado por Dalila Andrade de Oliveira e vinculada à UFMG. Investigou-se o trabalho docente na escola integrada, na Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte e os resultados indicam que fatores como a falta de estrutura física, o baixo salário pago ao docente e a pouca formação exigida pelo Programa, somados às precárias condições de trabalho e estudo constituem-se na centralidade dos problemas enfrentados pela escola pesquisada, o que traria repercussões negativas para o trabalho do docente desta escola, segundo os sujeitos docentes entrevistados. Este autor não indica suas referências na introdução, porém pode-se perceber ao longo do texto a discussão com Le Goff (1994), Ludke e André (1986), Gadotti (2009), Oliveira (2002, 2003, 2010), Giddens (1999), Bresser Pereira (1998), Veiga (2007), Cury (1984), Soares (2004) e Cavaliere (2009), entre outros.

Costa (2011) compõe este grupo com a dissertação vinculada à UNIRIO e orientada por Lígia Martha Coimbra da Costa Coelho com o objetivo de investigar as experiências de ampliação da jornada escolar do município de Russas, Ceará. A autora observou os contratempos das experiências, ou seja os desafios como a falta de espaços, a carência de profissionais, a resistência de alguns pais em matricular seus filhos nos projetos, a dificuldade de alguns professores em articular as aulas regulares com as chamadas atividades diversificadas e vice-versa,

aumento dos gastos com transporte escolar e material de consumo para as escolas. Outra questão percebida pela pesquisadora diz respeito à necessidade de uma formação continuada para os profissionais que trabalham nas escolas pesquisadas. Entre as referências teóricas desta pesquisa estão Elias (1998), Arco-Verde (2003), Thompson (1991), Correia (1996), Pinto (2001) e Sacristán (2008), na discussão feita sobre tempo e tempo escolar; Teixeira (1977), Ribeiro (1986), Cavaliere (2002, 2007, 2009), Coelho (2009, 2009a).

A dissertação de Miguel (2012) é orientada pela Prof<sup>ª</sup> Alessandra David, ambas vinculadas a uma universidade particular de SP. Analisa o PME no município de Bebedouro, SP e faz comparações com outras experiências de Ed Integral. Conclui que a história da Educação Integral no Brasil sempre foi marcada por um caráter de descontinuidade. Segundo a autora, em razão da falta de políticas de Estado efetivas e da presença de políticas de governo marcadas pelo caráter assistencialista, há uma sobrecarga de tarefas às instituições escolares, cuja função maior deveria ser o compromisso com o saber sistematizado. O discurso oficial reflete uma intenção de descentralização de responsabilidades do Estado perante a educação. Como referenciais apresenta Apple (1994, 2000, 2006), Cavaliere (2002a, 2002b, 2009), Coelho (2002, 2007, 2009), Gimeno Sacristán (2000), Goodson (1995, 2006), Guará (2006, 2009, 2010), Maurício (2002, 2009), Saviani (2005, 2007, 2008).

A dissertação de Silva (2011) compõe o grupo de cinco dissertações que apresentam estudos de análise comparativa entre experiências de educação em tempo integral. Esta pesquisa foi orientada por Miriam Fábila Alves e está vinculada à UFG pretendendo descrever e analisar a história da implantação de políticas de educação em tempo integral na rede estadual de Goiás. Para a autora, a proposta de ampliação de tempo escolar com base no acréscimo de atividades no contraturno escolar não privilegia a concepção de integração curricular e de Educação Integral, ao contrário, diz a autora, tende a favorecer a fragmentação da ação pedagógica. Argumenta que não basta ampliar o tempo de aulas nas escolas, mas é preciso ampliar as oportunidades de aprendizagens significativas e para isso, deve-se investir em formação de professores; aborda ainda a descontinuidade das políticas brasileiras e aponta como um dos limites do PME a utilização de profissionais contratados em caráter de monitoria, sem necessidade de formação adequada. Como referências, utiliza estudos de Azevedo (2004), Bourdieu (1996, 1998), Cavaliere (1996, 2002, 2009 e 2010), Coelho (2002 e 2004), Teixeira (1954, 1959 e 1967), Gadotti (2009), Saviani (2010) Veiga (2009), Dourado (2007; 2010) e Fonseca; Toschi e Oliveira (2004).

### 3.3 PRIMEIRAS CONCLUSÕES SOBRE O MATERIAL COLIGIDO

Com o intuito de compreender como o Programa Mais Educação (PME) foi discutido dentro desta amostragem, leituras, inicialmente concentradas nos resumos e introduções, foram aprofundadas buscando discernir como os autores analisaram o Programa.

A maioria dos textos do Grupo Gestor da UFPE e alguns textos de autores do grupo do NEEPHI utilizaram a autora Bardin para fazer a análise de conteúdo presente nos documentos do referido Programa. Segundo Bardin (2002) “[...] a análise de conteúdo é usada **quando se quer ir além dos significados, da leitura simples do real**” [itálico no original]. Alguns textos produzidos por estes grupos informaram que a linha metodológica utilizada no Mais Educação **é o pragmatismo**. A exemplo disto, **Nóbrega e Silva (2010, p. 6) afirmam** que “O programa assume a inspiração do pragmatismo, embora assinala não ter a pretensão de transplantar as experiências, mas tomar acontecimentos, desencadeados em tempos e espaços sócio-históricos diferentes, como inspiradores de novas construções”. A concepção liberal pragmática, ligada ao movimento escolanovista nos anos iniciais do século XX, consolidou-se no Brasil com o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932). Nesta concepção são importantes os conceitos de democracia, experiência, diferenças e pluralidade. O papel da escola, para o pragmatismo, é de reconstrução da experiência, sendo caracterizada de uma ‘escola ativa’ e transformada em uma ‘micro sociedade’ (SILVA, K.N.P; SILVA, J.A., 2012, p. 59-66). Os autores desses grupos, baseados nos documentos do Programa, demonstram a estreita ligação com esta concepção e a ressignificação de alguns conceitos.

Sobre a operacionalização pedagógica do Programa Mais Educação, alguns trabalhos (MATOS, 2011; CAVALIERE; MAURÍCIO, 2011; SILVA, K.N.P; SILVA, J.A., 2010 e 2011; e SANTOS, 2009, entre outros) citam seus macrocampos de saber. Para elaborar projetos pedagógicos para a Educação Integral, o PME utiliza-se da metodologia das Mandalas do Saber como uma “estratégia possível de diálogo de saberes” (BRASIL, 2009, p. 25), assim esses macrocampos se interligam em Mandalas, com os ministérios parceiros, os saberes comunitários, os saberes escolares e as áreas de conhecimento formando a estrutura da Mandala que tem no seu centro o objetivo de construção de um Projeto de Educação Integral. Os autores Silva, K.N.P; Silva, J.A., (2010, p. 8) ao analisarem este documento concluíram que “No documento Rede de Saberes do Mais Educação

considera-se a Mandala como a representação de inúmeras possibilidades de trocas, diálogos e mediações entre a escola e a comunidade.” Ao final de seu trabalho, esses autores trouxeram à tona um questionamento a ser considerado ao afirmarem “... é de se estranhar a carga ‘esotérica’ ” presente na definição de um currículo para a escola pública, visando um esforço importante no sentido de desenvolver uma Educação Integral em Tempo Integral” (SILVA, K.N.P; SILVA, J.A., 2010, p. 13).

Alguns trabalhos do balanço (SILVA, 2011; COSTA, 2011) apontaram uma discussão em suas pesquisas, mesmo que muitas vezes não aprofundada ou somente citadas e destacadas nas falas de entrevistados, sobre a forma como os documentos intitulam o Programa Mais Educação como uma política pública de educação básica em tempo integral em âmbito nacional. Esses autores questionaram se realmente ele pode ser caracterizado como uma política pública que se pretende ferramenta de mudança social, ou somente um projeto especial, por tempo determinado, sem previsão de continuidade, com objetivos intrínsecos e maquiados num caráter mais “humanizador” ou, ainda, um simples projeto eleitoral. Silva (2011) é auxiliada em sua reflexão pelo pensamento de Gadotti quando afirma que projetos especiais de Educação Integral não alcançavam a totalidade dos sistemas educacionais; eram eleitorais e não passavam de projetos que não foram continuados. A autora afirmou que, para Gadotti, as diferentes experiências de educação de tempo integral não se constituíram como política pública, serviram de ações inovadoras, pontuais e foram impostas à comunidade local.

### **3.3.1 A função da escola no PME segundo o Balanço de Literatura**

A discussão acerca do Programa Mais Educação (PME) traz à tona uma temática fundamental para esta pesquisa: buscar compreender a função da escola para este Programa e seus envolvidos. Neste contato com as produções deste balanço, o foco esteve também nesta discussão onde se verificou 16 trabalhos abordando esta temática de alguma forma (CAVALIERE, 2007, 2009, 2010; CELLA, 2010; COELHO, 2011; COSTA, 2011; MIGUEL, 2012, NÓBREGA; SILVA, 2009, 2011; PINHEIRO, 2011; REGIS; PADILHA, 2010; SANTOS, 2009; SILVA, 2011; SILVA, K.N.P; SILVA, J.A., 2009; SILVA, K.N.P; SILVA, J.A., 2010, 2011).

Dentre os trabalhos deste grupo, podemos citar o de Coelho

(2011), que informou conseguir captar nas falas de alunos das séries iniciais do Ensino Fundamental (E.F.) a compreensão do “papel da escola hoje, na contemporaneidade, em que funções sociais ampliadas são imputadas à instituição escolar sem que esta tenha autonomia suficiente para aceitá-las ou rejeitá-las, em nome de sua natureza – a apreensão do(s) conhecimento(s) sócio-historicamente construídos”. Segundo a autora, as reflexões de seu trabalho estão apoiadas em estudos questionadores da perspectiva que a Educação Integral visualiza na escola, propondo o deslocamento do eixo dessa instituição para o social. Em sua inconclusão, como ela mesma intitulou, a autora faz o seguinte questionamento:

Hoje, nas assim denominadas sociedades contemporâneas, as instituições modernas vêm sendo **ressignificadas**. Essa mesma instituição, **a escola, aparece assim mais permeável**, cabendo-lhe o papel de conter, agora, **outras funções sociais** que não apenas aquela que historicamente a criou. Acreditamos que essa (com)formação gesta-se no sentido de **legitimar concepções de mundo e de sociedade** que vêm buscando espaço na arena mundial, pensada esta por processos político-sociais e político-epistemológicos cujas arestas não se conectam. E, nesse processo, onde entra a educação integral? (COELHO, 2011, p. 12) [grifo nosso].

Ao levantar esses questionamentos, Coelho proporcionou ao leitor a abertura de um leque de outras inquirições. Dentre as inúmeras possibilidades, esta pesquisa pretendeu compreender que outras funções sociais estão contidas no papel da escola segundo a documentação do PME.

Silva e Silva. (2011, p. 2) apresentaram uma entrevista com a Diretora de Educação Integral do MEC e Coordenadora do Mais Educação, Jaqueline Moll, que deixa claro qual é a função da escola para o PME:

Nós temos que trabalhar na perspectiva de uma **profunda reinvenção no modo como a escola opera** e uma reinvenção que traz todo o debate proposto por Paulo Freire, sobretudo na perspectiva de tornar esse sujeito, esse estudante de fato sujeito do seu processo educativo, então eu acho que esse é um importante [sic] em termo de pensar o que a gente tem como **função da escola**. [grifo nosso].

O Programa defende a ideia da reinvenção do modo como a

escola opera baseada em conceitos contidos no debate proposto por Paulo Freire, que não podem ser considerados inovadores, afinal, são conhecidos há décadas. Não é objetivo duvidar da relevância deste debate proposto pelo educador Paulo Freire, um dos mais notáveis da história da pedagogia mundial, mas a forma como os documentos do Mais Educação e seus divulgadores utilizam discursos evasivos para consolidar o Programa. Contudo, esta pesquisadora concorda que seja importante pensar e discutir a função da escola para o PME.

Sobre este mesmo tema, Cavaliere (2009, p. 61) apresenta algumas considerações sobre o papel socializador da escola, quando alerta que:

Construir uma escola a mais justa possível, a mais democrática possível, com papel socializador efetivo, atenta aos novos saberes e questões do conhecimento, muito provavelmente incluirá a ampliação do seu tempo e a estabilidade de seus atores. Implicará, principalmente, melhor definição de sua **identidade institucional**. Essa melhor definição requer seu fortalecimento como local público destinado a garantir o desenvolvimento e o bem-estar de todas as crianças e jovens brasileiros. [grifo nosso].

Talvez seja preciso analisar como Cavaliere – assim como o próprio PME – compreendem termos como democracia, justiça, ampliação do tempo, bem-estar. Contudo, é foco desta pesquisa compreender como o Programa contribui para a construção da função da escola e quais as consequências desta contribuição para o papel do professor.

Em trabalho publicado anteriormente, a autora informa que identificou quatro concepções de escola de tempo integral, cada uma com um papel específico. A visão predominante, segundo Cavaliere (2007, p. 1028-1029), de **cinho assistencialista**, vê a escola para os desprivilegiados, que deve suprir deficiências gerais da formação dos alunos, onde o mais importante não é o conhecimento, mas sim a ocupação do tempo e a socialização primária. Outra visão é a **autoritária**, com o discurso de que é melhor estar na escola do que na rua, esta visão vê a escola como espécie de lugar de prevenção ao crime. A terceira concepção é a **democrática**, que defende um papel emancipatório para a escola, vendo na ampliação do tempo um meio de proporcionar uma educação mais efetiva do ponto de vista cultural, de conhecimentos, do espírito crítico e vivências democráticas. Por último,

a concepção mais recente, intitulada pela autora de **multissetorial**, que pode acontecer ou não na escola, com ação de diversos setores e onde o Estado compartilha sua responsabilidade de educação frente ao mundo contemporâneo.

Quanto a isso, Pinheiro (2011, p. 51) chama atenção para o fato de que algumas propostas de Educação Integral utilizam concepções de forma interligada, podendo ter mais de uma abordagem.

Rosenei Cella (2010, p. 47) ao analisar o texto do PNE (BRASIL, 2001), no qual o Mais Educação é previsto, observou as novas responsabilidades atribuídas às escolas:

O texto faz referência também às **responsabilidades sociais atribuídas à escola e que extrapolam o simples ensinar**, pois os alunos precisam ter um **atendimento social mínimo** que lhes garanta renda mínima, além dos programas como alimentação escolar, transporte escolar e livro didático. [grifo nosso].

Ora, a partir do momento em que é repassada para a escola a responsabilidade de atendimento social, retira-se do Estado esta sua função e sobrecarrega-se a escola com funções que, obviamente, não pode (e talvez não deva) dar conta, já que não possui estrutura e condições – materiais, funcionais, de pessoal e/ou financeira – para exercê-la. Afinal será que realmente é pretendido que a escola consiga dar conta de mais esta função? Quando Cella afirmou que essas funções extrapolam o “simples” ensinar, que na verdade não tem nada de simples, desmerece, ao menos na leitura desta pesquisadora, a principal e mais importante função da escola, que é ensinar! É justamente esta função que tem sido constantemente apagada e camuflada dentro das políticas educacionais em curso.

Ponce e Barros Neta (2011, p.6) afirmaram que a função social da instituição escolar “é debatida no Programa Mais Educação, inclusive com citação de um trecho do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932) em que se trata da fecundidade da ação educativa da escola no meio social, em relação aos conteúdos escolares”. O trecho referido<sup>61</sup>

---

<sup>61</sup> O trecho citado é o que segue: A Escola antiga, presumida da importância do seu papel e fechada no seu exclusivismo acanhado e estéril, sem o indispensável complemento e concurso de todas as outras instituições sociais, se sucederá a escola moderna, aparelhada de todos os recursos para atender e fecundar a sua ação na solidariedade como meio social, em que então, e só então, se tornará capaz de influir, transformando-se num centro poderoso de

pelas autoras foi citado num dos documentos referenciais da série Mais Educação (BRASIL, 2009a) justificando seu intuito em contribuir no conhecimento da história da educação visando proporcionar o debate sobre o papel e a função social exercida pela escola.

Com base nos estudos de Bourdieu sobre capital cultural alguns autores do balanço (CAVALIERE, 2007; SILVA, 2011) discutiram o papel da escola. Silva (2011, p. 29-30) observou a importância de discutir o papel da escola e da pedagogia em agravar, ou não, as desigualdades sociais a medida em que privilegia a cultura dominante ao construir e favorecer ações pedagógicas e práticas avaliativas que só servem para reforçar essas distinções. Na opinião de Silva (2011, p. 31) é preciso, para compreender a função da escola, discutir amplamente a ação pedagógica, os conteúdos curriculares e os procedimentos de avaliação dos sistemas de ensino – fatores que tornam a escola conservadora e reprodutora das desigualdades sociais e culturais. E, complementando, que são consequências das desigualdades econômicas.

### **3.3.2 O papel assistencialista da escola e sua relação com a pobreza**

Regis e Padilha (2010, p. 3-6), observando os considerandos da Portaria Normativa Interministerial n. 17, de 24 de abril de 2007 (BRASIL, 2007), perceberam “claramente o papel assistencialista da educação escolarizada, que pretende acabar com as mazelas sociais, ‘salvando’ as crianças da violência social.” Esses autores identificaram o PME como mais uma política pública que se baseia no neoliberalismo, e alertaram:

Mesmo que seja um discurso para camuflar e enganar a classe dominada, não podemos perder de vista que ele está sendo implementado [...] de forma a escamotear e prolongar a situação que temos hoje nas escolas brasileiras, medidas e reformas paliativas que prejudicam e persistem a excluir grande parcela da sociedade. (REGIS; PADILHA, 2010, p. 6).

Ao se caracterizar como um programa voltado à parcela considerável de crianças, adolescentes e jovens em situação de vulnerabilidade social, conforme a Portaria Normativa n. 17, de 24 de

abril de 2007 (BRASIL, 2007)<sup>62</sup>, o Mais Educação se confirma como mais uma política do governo petista de combate à pobreza.

A finalidade do Programa Mais Educação, segundo Santos (2009, p. 45), “é compor um conjunto de estratégias para diminuir a desigualdade educacional no país, com a atuação em áreas de vulnerabilidade social.” Para confirmaresta preocupação do PME em ampliar a atuação nessas áreas, o governo lançou como uma das condicionalidades de adesão ao Programa no ano de 2012 o número de alunos atendidos pelo Programa Bolsa Família.

O que se configura, no entendimento desta pesquisadora, como mais uma prova de que políticas de combate à pobreza são foco deste governo, preocupado em alcançar metas de redução dos índices de pobres e miseráveis, objetivo de uma política maior, internacional. É interessante perceber (e questionar o por quê) que a bandeira de políticas neoliberais, que objetivam reafirmar o capitalismo, é hasteada em prol da redução da pobreza. Afinal, a pobreza é uma das expressões mais visíveis da desigualdade social, econômica, cultural e política ao longo da história brasileira, profundamente marcada pela divisão de classe, e empecilho para um país que se pretende desenvolvido. Porém, é de se colocar em pauta a natureza estrutural da pobreza, necessária para o desenvolvimento do capital.

Esse perfil mais humano do capital atrelado em seus discursos, políticas e ações globais e locais tende a trazer ressignificações de conceitos, como citado. É possível perceber esses novos conceitos também na documentação do Mais Educação<sup>63</sup>, como no caso da Portaria Normativa Interministerial n. 17, de 24 de abril de 2007 (BRASIL, 2007) que traz expressões e conceitos merecendo uma análise mais cuidadosa. Termos como “garantir a proteção integral”, “assegurar a efetivação dos direitos”, “prover proteção social à criança, ao adolescente e ao jovem, bem como sua família”, “a situação de vulnerabilidade, risco ou exclusão social”, “articular políticas sociais para a inclusão” estão presentes nos considerando da portaria para justificar a instituição do Programa. Na visão de alguns autores deste Balanço (NÓBREGA; SILVA, 2010, 2011; SILVA, K.N.P; SILVA, J.A., 2010, 2011), esses conceitos demonstram o **caráter**

---

<sup>62</sup> A referida Portaria considera, segundo a Política Nacional de Assistência Social (PNAS), que o Estado deve prover proteção social à criança, ao adolescente e ao jovem, bem como a suas famílias, nas situações de vulnerabilidade, risco ou exclusão social, relacionadas à pobreza, discriminação étnico-racial, baixa escolaridade, fragilização de vínculos, trabalho infantil, exploração sexual e outras formas de violação de direitos.

<sup>63</sup> A análise destes documentos será apresentada no capítulo seguinte.

**compensatório** do Programa Mais Educação.

Para Nóbrega e Silva (2010), o PME pode se tornar uma “educação compensatória” ao deixar claro uma proposta de educação que “visa à equação social” colocando-se “para a escola o dever de compensar outras necessidades que não se encontram na sua ‘responsabilidade’”.

### 3.3.3 O papel do professor no PME

Em paralelo às discussões sobre as funções da instituição escolar, estão as discussões sobre o papel dos professores e de todos os outros envolvidos neste processo de educar dentro da proposta do PME. Pois, conforme autores deste balanço e de documentos analisados (NÓBREGA; SILVA, 2011; FARIA, 2011; BRASIL, 2009a) existe uma abertura para o reconhecimento de *diferentes agentes educadores* na política do Mais Educação, pessoas que convivem e trabalham na escola, de preferência conhecedores da realidade local, ou de saberes comunitários. Faria (2011, p. 33, grifo nosso) afirma que com a implantação do Programa no município de Natal “cresce a **categoria de educadores**”.

Cabe então questionar quem são esses agentes educadores, suas finalidades, suas formações, suas atribuições e também sua remuneração. E ainda, qual a consequência desta abertura, deste crescimento na categoria para a carreira docente.

Há no Programa Mais Educação a caracterização de dois tipos de profissionais envolvidos com as situações de aprendizagem. O primeiro é o chamado *Professor-Comunitário*, ligado às Secretarias (Municipais, Estaduais ou Distrital), **preferencialmente efetivo** com carga mínima de 20h semanais, devendo chegar preferencialmente às 40h semanais, de trabalho efetivo na coordenação do Programa. Para este profissional é proposto um ‘perfil ideal’ a partir de alguns documentos analisados e apresentados no capítulo 5. Este surge “com o papel de coordenar 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” (NÓBREGA; SILVA, 2011, p. 15). Observando outras funções do Professor Comunitário no Programa Mais Educação, os autores Nóbrega e Silva (2011) observaram que estes ganham demandas que vão além daquelas de seu hábito, e analisaram que o interesse do Programa é em um novo profissional que atenda “as multi-ocupações” em seu contexto de trabalho. Ocupações que pudessem, como seguiram os autores em sua linha de pensamento, ser consideradas papel dos sistemas de educação,

como é o caso de “estimular a participação de colaboradores” (NÓBREGA; SILVA, 2011, p. 17). Como o próprio nome sugere, este professor deve ter um forte vínculo com a comunidade, pois é o responsável pela articulação da escola com seu entorno.

O segundo profissional, Monitor, também chamado voluntário ou oficinairo, deve ser um ‘agente educador’ a ser ‘contratado’ pelas APP (Associação de Pais e Professores), inclusive prevendo a interceptação das ONGs nesta contratação, ter seu trabalho considerado de natureza voluntária - definida pela Lei n. 9.608, de 18 de fevereiro de 1998 (BRASIL, 1998), e o ressarcimento das despesas deverá ser calculado de acordo com o número de turmas monitoradas. Este monitor é quem tem o contato direto com a turma e sua ‘contratação’ está vinculada com seus saberes ligados à temática da oficina escolhida. Para exercer a função não é exigido qualquer formação mínima, nem o domínio dos saberes necessários ao exercício da profissão docente. Neste cargo encontram-se estudantes de ensino médio ou universitário, animadores culturais, artistas, músicos, pessoas da comunidade, esportistas, agentes culturais, educadores populares, entre outros.

Os autores Silva, K.N.P; Silva, J.A., (2011, p. 5) também chamaram a atenção para a “ampliação das funções da escola e de seus profissionais, passando a incorporar um conjunto de responsabilidades [...], como o desenvolvimento de hábitos primários ligados à higiene, saúde, alimentação e à sociabilização básica” entre seus atributos diários dentro do processo de educar.

No capítulo cinco será novamente discutido e aprofundado este tema, com base nos documentos do Programa Mais Educação.

### **3.3.4 Um “novo” tipo de escola para um “novo” sujeito**

A ideia de mudança nos paradigmas de sociedade, indivíduo e escola estão presentes nas análises desses autores. Alguns apresentaram discussão sobre a ideia de um “novo” modelo de escola para atender às “novas” exigências sociais. É o caso do texto de Silva e Silva. (2010) assim como da dissertação de Santos (2009) trazendo à tona questão sobre *um novo formato de escola*. Para os primeiros autores, em suma, “busca-se um novo formato ainda pouco sistematizado para a escola pública que associe a instrução escolar a uma forte ação no campo da socialização primária e da integração social de contingentes da população” (SILVA, K.N.P; SILVA, J.A., 2012, p. 2). Na dissertação de Santos (2009, p. 117-8), percebe-se o seguinte posicionamento:

[...] as promessas de um **“novo” tipo de escola** a partir do tempo integral tornam-se duvidosas não apenas porque expressam uma promessa não cumprida, mas porque carregam consigo a **impossibilidade de cumprimento dessa promessa**. Nessa medida deve-se questionar a quem interessa esse “novo” modelo de escola, ou para que serve essa “nova” escola. É preciso ter em vista que a proposição de uma mudança fundamental, como a que diz respeito à organização curricular e à própria **compreensão de escola**, não pode ser formulada para gerar números favoráveis nos censos da educação, ou para garantir que as redes públicas se atualizem frente às tendências mundiais de reforma para o campo da educação escolar. Da mesma forma, a ampliação do tempo escolar não deve ser justificada pela inserção da escola no **atendimento de novas funções**, que deveriam ser supridas por outros órgãos públicos, ou que deveriam ser “atacadas” a partir de mudanças na própria ordem social. [grifo nosso].

Neste sentido, torna-se importante proporcionar espaço de discussão sobre o novo tipo de escola proposta nos documentos do Programa Mais Educação, em que sentido eles reinventam a identidade da instituição escolar, sob que ótica e quais as funções incutidas nesta nova realidade e quais as incumbências e consequências para o trabalho docente. E ainda, perpassar sobre a discussão de para quem esta nova escola é voltada.

### 3.3.5 Outras análises que emergiram do balanço de literatura

Apesar de focalizar nossas leituras na busca da compreensão do papel da escola e de seus profissionais para o Programa Mais Educação, segundo o balanço de literatura, outras questões, muito debatidas nesses textos, emergiram de nossas leituras e não poderiam deixar de ser mencionadas. Afinal, a adjacente relação entre esses termos e as bases conceituais do Programa incentivaram essas pesquisas anteriores que demonstraram um vasto e rico campo de discussão.

A primeira questão emergente nasce da relação entre o Mais Educação e a busca pela qualidade da educação brasileira. Esta relação fica evidente nos documentos que regulamentam e propõem as bases

conceituais do Programa (BRASIL, 2009; 2009a), quando indicam que a proposta do Programa é a promoção da Educação Integral, e, com ela, a perspectiva de ampliar tempos, espaços, atores envolvidos no processo e oportunidades educativas em benefício da melhoria da qualidade da educação dos milhares de alunos brasileiros (BRASIL, 2009); ou ainda quando cita a existência de pactuação de uma agenda pela qualidade da educação (BRASIL, 2009a).

O Programa Mais Educação, para alguns autores deste balanço (SILVA, K.N.P; SILVA, J.A., 2009) e também segundo as informações vinculadas no sítio portal MEC (BRASIL, 2012), é o atual investimento do governo federal para a educação nacional. Segundo Silva e Silva. (2009, p. 2) “[...] surge uma nova proposta para a Educação Integral, que entra na agenda governamental tendo como ‘carro-chefe’ o Programa Mais Educação.” Na visão desses autores, as práticas de educação na perspectiva integral são um meio para assegurar o desenvolvimento global de crianças e adolescentes. Também nesta visão, a ampliação do tempo na escola influenciaria na qualidade de educação.

Um dos trabalhos do Grupo GESTOR (SILVA, K.N.P; SILVA, J.A., 2010, p. 6) analisa que a questão da escola de tempo integral e da Educação Integral [...] implica também [em] considerarmos o direito à aprendizagem, na perspectiva de que o horário expandido represente novas oportunidades de aprendizagens significativas, ou seja, uma educação numa perspectiva ampliada.

Outra relação entre o PME e a qualidade na educação está na obrigatoriedade da entrega de um planejamento estratégico em busca de melhorias relacionadas a esta qualidade já no processo de adesão ao Programa. Segundo Cella (2010, p. 62, grifo nosso) “Para que uma escola **receba os recursos** do Mais Educação, precisa **elaborar um planejamento estratégico para melhorar a qualidade da educação**, o chamado Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE-Escola).”

Porém, é certo que por trás disso tudo há grande preocupação com os altos índices do fracasso escolar, como alertaram Coelho e Menezes (2007, p. 14), “representado, especialmente pelas taxas de evasão, reprovação e distorção idade-série nesse nível de ensino [ensino fundamental], com políticas de sucesso que possam incluir, entre outras, um incremento da educação integral[...]”.

Em análise sobre o Programa e sua relação com os índices em avaliações nacionais, Silva e Silva (2010, p. 7) afirmaram:

Esta ação governamental se coloca como uma **opção estratégica** aos resultados das avaliações nacionais,

as quais têm apontado para insuficiência de aprendizagens das crianças e adolescentes da escola pública. Em resposta, o governo entende que a ampliação de tempos, espaços e oportunidades educativas qualificam o processo educacional e melhoram o aprendizado dos alunos. No entanto, para a objetivação dessa concepção ampliada de educação, o entendimento do programa **não é recriar a escola como instituição total**, mas de **implicar os diversos atores sociais** que já atuam na garantia de direitos de crianças e adolescentes, **como corresponsáveis** por sua formação escolar e integral. [grifo nosso].

Essa opção estratégica do Programa aos resultados das avaliações, podem marcar a importância dada pelo governo a uma política de *ranking*, através do IDEB. Segundo esses autores, embasados em leituras sobre os documentos oficiais do Programa, entre os critérios de seleção do Programa está a nota do IDEB; assim escolas com baixo IDEB ou que se encontrem localizadas em áreas consideradas de vulnerabilidade social podem aderir ao Programa, que foi iniciado em 2008, priorizando o atendimento a essas escolas.

Cella (2010, p. 61) completou esta informação em sua dissertação afirmando que:

Na fase inicial de implementação do Programa Mais Educação foram contemplados 55 municípios que atenderam requisitos previamente traçados pelo MEC, a saber: ser capitais de estados brasileiros; ter assinado o Compromisso Todos pela Educação; cidades das regiões metropolitanas com mais de 200 mil habitantes e ter escolas municipais ou estaduais com IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) abaixo de 2,9.

Os autores Silva e Silva. (2009, p. 2) afirmaram que “como resposta aos baixos índices da educação básica, o governo entende que a ampliação de tempos, espaços e oportunidades educativas podem ajudar a qualificar o processo educacional e melhorar o aprendizado dos alunos”. Esses mesmos autores em outro trabalho (SILVA, K.N.P; SILVA, J.A., 2011) alertam: “No entanto, os procedimentos convencionais de avaliação ocultam a hierarquia escolar [...]. E o IDEB é um procedimento convencional de avaliação.” E também sugerem: “Desta forma, as estratégias para alcançar melhores conceitos em relação ao IDEB, como aprovação automática; a progressão parcial, etc.,

são exemplos de ocultação da exclusão branda ou eliminação adiada que estão sendo realizadas” (SILVA, K.N.P; SILVA, J.A., 2011, p. 11).

Faz-se também necessário lembrar que os dois trabalhos ligados à área da economia (PEREIRA, 2011; XERXENERSKY, 2012), que buscaram respostas para a influência do Mais Educação na melhoria da qualidade de ensino, analisando, principalmente, dados do IDEB, e das Provas de Rendimento dos alunos (PROVA BRASIL e PROEB) concluem que o PME melhora sim, as taxas de evasão escolar, contudo não percebem melhoria na comparação de notas, ou seja, na melhoria da qualidade –segundo os parâmetros do IDEB. Pereira (2011) ao comparar grupos de alunos da mesma escola, sendo um que participava das atividades do PME e outro que não participava, pode confirmar que o grupo que não participava teve notas melhores do que o grupo que participava.

Para Silva e Silva (2011, p. 20) o PME “trata-se de um projeto societário que não garante a construção de uma proposta que realmente construa a perspectiva de qualidade da Educação Pública Brasileira”, pois este programa, com seu discurso de promover a Educação Integral através da ampliação da jornada escolar da escola pública, explicam os autores, “**vem ampliando as responsabilidades** desta, **intensificando com isso o trabalho da escola e o trabalho docente em particular**. Vem propondo uma **ampliação para menos** dessa forma...” (SILVA, K.N.P; SILVA, J.A., 2011, p. 19, grifo nosso).

Esta ideia de debater as ações do programa indicativas de uma ação que visa “ampliar para menos” também pôde ser percebida em outros trabalhos como o de Coelho e Menezes (2007, p. 7) quando alertaram que “somente a expansão quantitativa do tempo na escola não garante uma melhor compreensão do conceito/apreensão de habilidades/formação humana.” Segundo Coelho (2011, p. 6) é preciso investir numa “expansão qualitativa do tempo”. Corroboram com esta análise, Cavaliere (2007; 2009) e Cavaliere e Maurício (2011) autoras integrantes do mesmo grupo de estudos, NEEPHI.

Asegundaquestão que emergiu das leituras é embasada nas relações entre escola e comunidade propostas pelo objeto foco desta pesquisa. O Programa Mais Educação, através de seus documentos, deixa claro, tanto em sua portaria (BRASIL, 2007), como nos documentos de referência pedagógica (BRASIL, 2009; 2009b; 2009c), seu objetivo e finalidades em cultivar relações entre escola e comunidade, “promovendo a aproximação entre a escola, as famílias e as comunidades mediante atividades que visem a responsabilização e a interação com o processo educacional, integrando os equipamentos

sociais e comunitários entre si e à vida escolar” (BRASIL, 2007). Neste balanço, alguns autores discutem essa característica do Programa (CAVALIERE, 2007, 2009 e 2010; CAVALIERE; MAURÍCIO, 2011; NÓBREGA; SILVA, 2009, 2011; PINHEIRO, 2011; REGIS; PADILHA, 2010; SANTOS, 2009; SILVA, 2011; SILVA, K.N.P; SILVA, J.A., 2009; 2010, 2011).

Para Silva e Silva (2010, p. 4) “a educação comunitária ganha força e os projetos de bairro-escolas passam a ser referência importante, cujo conceito de educação se baseia no pressuposto de que aprender é se conhecer e intervir no seu meio...”. Cavaliere (2010, p. 7) acrescenta que o PME objetiva principalmente “promover a aproximação entre a escola, as famílias e as comunidades, mediante atividades que visem a responsabilização e interação com o processo educacional, integrando os equipamentos sociais e comunitários entre si e à vida escolar.”

Inspirando-se no movimento das *Cidades Educadoras*, o Programapropõe a ampliação da responsabilidade educadora para toda a comunidade, onde “a educação não deve ser vista como responsabilidade apenas da comunidade escolar, mas de uma *comunidade de aprendizagem*” contribuindo para ampliar a “**abrangência de territórios escolares para territórios educativos**” (CAVALIERE; MAURÍCIO, 2011, p. 6-7). É preciso discutir o sentido mais amplo desta abrangência e suas consequências<sup>64</sup>.

Para Pinheiro (2009, p. 59) a proposta de Educação Integral em tempo integral do PME, onde o desenvolvimento de inter-relações entre a escola e a comunidade ganha destaque, “tem, como uma de suas perspectivas de atuação, o estabelecimento de Redes de Aprendizagem. Esta abordagem [...], tem por fundamento a criação de redes de colaboração”. A partir dessas redes de colaboração, previstas para acontecerem no PME caracterizadas pela intersetorialidade e através da ampliação dos ‘agentes educadores’, continua a autora, “a comunidade onde a escola está inserida passa a ser concebida como um ambiente social com potencial para auxiliar na melhoria da qualidade da educação” (PINHEIRO, 2009, p. 59).

O Mais Educação valoriza a gestão democrática, com todos os agentes envolvidos e participando ativamente das etapas – planejamento, execução e fiscalização – envolvidas no projeto escolar. Segundo Silva e Silva. (2010, p. 4) “a educação deve se realizar pela

---

<sup>64</sup> Esta discussão não foi abordada por esta pesquisa – afinal é preciso fazer recortes devido ao fechado prazo de pesquisa –mas salienta-se a importância desses estudos para a compreensão da temática.

gestão de parcerias entre escola, família, poder público, organizações sociais, etc.” Nóbrega e Silva, (2011, p. 14) afirmaram que:

[...] para potencializar a construção da relação da escola com a comunidade o programa prevê que a direção fique com a incumbência de potencializar a participação de todos na gestão escolar, formando uma equipe democrática de trabalho, congregando sujeitos e agregando valores significativos. A gestão democrática segundo o documento é condição para a qualidade educativa.

A ideia da troca com outras instituições sociais, da incorporação de outros agentes no processo educacional, bem como a abertura para o conhecimento sociocultural local “parece ser fundamental para o enriquecimento da vida escolar.” Porém, o grande desafio está em administrar as subjetividades e contradições de cada realidade, de uma forma geral, em larga escala, como pretende o PME para todo o sistema público nacional (CAVALIERE, 2010, p. 8).

Além disso, a grande dificuldade encontrada por muitas comunidades, segundo Cavaliere (2010) está em vincular os saberes locais, com as possíveis parcerias, integrar a escola de forma a transbordar por seus arredores, se ligando às parcerias locais. Cavaliere (2010, p. 8) complementa:

As dificuldades encontram-se no fato de que as comunidades que mais necessitam da integração da escola com o seu entorno, são as comunidades populares, situadas, em geral, em regiões empobrecidas, sem recursos e equipamentos urbanos, públicos ou privados, o que faz com que busca por novos espaços e parceiros sócio-educacionais, que possam irrigar a escola e ligá-la à vida comunitária, represente uma dificuldade às vezes incontornável.

Esse excerto contribui para a reflexão frente à problemática do distanciamento da escola pública e as camadas populares, principalmente entre os objetivos da escola para esta camada. Assim como a análise da afirmação em documentos norteadores (BRASIL, 2009) de que o PME se caracteriza como “mais uma ação contra a pobreza”, principalmente através de princípios que “confirmam a ótica de união de forças entre a escola e comunidade” merece maior ênfase em futuros estudos, já que este não pretendeu esgotar esta discussão.

A ideia de que o objeto foco desta pesquisa é uma política recente e devido a isto carece de estudos aprofundados perpassa pela grande maioria dos trinta e nove trabalhos deste balanço. Pinheiro (2009) confirma a necessidade de pesquisas na área:

[...] o Programa Mais Educação constitui-se em um esforço do governo federal em trazer à tona a questão da educação integral para o cenário da educação pública no Brasil. Reconhecemos que essa iniciativa é positiva frente à escassez de projetos de educação integral que envolvam significativa quantidade de alunos na esfera nacional. Por outro lado, por se tratar de um **programa recente**, muito ainda **deve ser aprofundado, discutido, questionado e apreendido** para que a proposta do Mais Educação esteja de acordo com os anseios da sociedade, do meio acadêmico, escolar e político. [grifo nosso].

A partir das análises iniciais sobre o material coligido e dos questionamentos por hora suscitados, é possível verificar que a política do PME envolve muitos conceitos e propõe mudanças para o chão da escola e para o papel do educador. Para compreender esta política e como se articula, é preciso também conhecer e analisar os documentos do Programa Mais Educação.

## 4 ANÁLISE DA DOCUMENTAÇÃO DO PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO

A análise da estruturação e implementação de políticas educativas com base nos conceitos, no contexto e nos discursos presentes nos documentos, tanto nos chamados oficiais como nos oficiosos (EVANGELISTA, 2008)<sup>65</sup>, tem sido tema de estudos de pesquisadores da área da educação em suas diferentes linhas (SHIROMA; CAMPOS; GARCIA, 2005). Esses estudos floresceram no Brasil principalmente após a década de 1990, com as propostas das reformas educacionais que multiplicaram documentos oriundos do aparelho de Estado, de organizações multilaterais (OM) e de agências e intelectuais vinculados de alguma forma, e acabaram por contribuir para a construção de uma “hegemonia discursiva” com base na disseminação massiva desses documentos em prol da legitimação dessas reformas (SHIROMA; CAMPOS; GARCIA, 2005).

Para compreender a racionalidade que sustenta essas políticas, Shiroma; Campos e Garcia (2005, p.430) indicam que:

Para pensarmos formas de compreender e intervir criticamente neste processo é fundamental investigar como a ideologia, a lógica e a racionalidade que dão sustentação a esta reforma se articulam com os interesses, valores, perspectivas dos sujeitos que, ao fim e ao cabo, são os que realizam as mudanças.

Reconhecer, pois, a estruturação das políticas educacionais em curso, bem como sua ideologia, lógica e racionalidade, compreendidas num terreno de disputas de interesses ligados a este tempo histórico, é fundamental. Principalmente para compreender a realidade da educação brasileira e poder pensar criticamente em formas de intervir nesta realidade.

Estudar o Programa Mais Educação e sua política de educação

---

<sup>65</sup> A autora refere-se a documentos de política educacional como leis, documentos oficiais e oficiosos, dados estatísticos, documentos escolares, correspondências, livros de registros, relatórios, livros, textos e correlatos, entendendo que documento pode ser qualquer tipo de registro histórico, e que não há “superioridade” de um documento sobre o outro. (EVANGELISTA, 2008).

em tempo integral é essencial para a compreensão da política educacional em curso no país. O Programa traz à tona discussões acerca do tempo e do espaço educativo, da ampliação do turno escolar, dos conceitos que envolvem a educação em tempo integral, da gerência interministerial de ações, da coparticipação de responsabilidades educativas entre Estado, família e sociedade civil e, principalmente discussões sobre a função da escola e o papel do educador.

Este capítulo apresenta alguns dos documentos referentes à política educacional de educação em tempo integral do Programa Mais Educação (PME). Com objetivo de colaborar para uma compreensão de sua lógica conceitual e suas formulações estruturais, tendo em vista destacar em seus discursos elementos que subsidiem, de maneira mais aproximada da realidade possível, uma compreensão sobre a política deste programa e suas interlocuções com as políticas internacionais. Ele está organizado em cinco partes: o *corpus* documental do PME; a análise documental; as entrelinhas do que está colocado nos documentos do PME; o consenso de discursos entre o PME e OM e, a última parte, o PME como política estratégica para o combate à pobreza, exclusão social e à marginalização cultural.

#### 4.1 O *CORPUS* DOCUMENTAL DO PME

Com base no exposto, compreende-se que analisar textos de documentos de política, inclusive a educacional, focada em seus discursos, não é uma tarefa fácil, pois é preciso “considerá-los resultado de práticas sociais e expressão da consciência humana possível em um dado momento histórico” (EVANGELISTA, 2008, p.5). Não se trata, então, segundo Thompson (1981, p.68), “da observação de fatos isolados *em série*, mas de *conjuntos* de [...] evidências de formações sociais sistemáticas e de uma lógica comum do processo”, sendo o único lugar onde o texto “encontra sentido” (THOMPSON, 1981, p.59).

Para analisar políticas educacionais é preciso compreender que “são, ao mesmo tempo, processos e resultados” e que “interage[m] com as políticas de outros campos”, sendo necessário fazer a leitura de seus textos “com e contra outros”, compreendendo-os “em sua articulação ou confronto” com esses outros textos (SHIROMA; CAMPOS; GARCIA, 2005, p. 431-2).

No percurso desenvolvido foram identificados os documentos que possibilitaram compreender a política do Programa Mais Educação e sua interferência na função da escola e o papel do professor. A seleção

da documentação deu-se com base em leituras prévias sobre o tema de estudo e nas pesquisas iniciais quando foi possível detectar alguns aportes históricos que foram indicando os documentos a serem selecionados. No decorrer da pesquisa, o contato com a produção acadêmica também influenciou nesta seleção. Como demonstrado no capítulo dois, quando abordadas as bases legais do referido programa, o rol de documentos ligados ao PME é extenso<sup>66</sup>, por isso, a necessidade de seleção. Muitos foram publicados antes da sua criação e, apesar de comporem de alguma forma suas bases conceituais, não foram selecionados por esta pesquisa.

Foram escolhidos doze documentos, divididos em três grupos: documentos legais, orientadores e de gestão. No primeiro grupo estão dois documentos oficiais que dispõem sobre o Programa, a *Portaria Normativa Interministerial n. 17, de 24 de abril de 2007* (BRASIL, 2007), e o *Decreto Presidencial n. 7.083, de 27 de Janeiro de 2010* (BRASIL, 2010) necessários para análise de objetivos e finalidades do programa. Cinco documentos são de orientação: os manuais da Série Mais Educação - *Programa Mais Educação: gestão intersetorial no território; Educação Integral: texto referência para o debate nacional e Rede de Saberes Mais Educação: pressupostos para projetos pedagógicos de educação integral: caderno para professores e diretores de escolas* (BRASIL, 2009a, 2009b e 2009c) e o manual *Programa Mais Educação: Passo-a-Passo*, que teve duas edições (BRASIL, 2009d e 2011). Esses documentos orientadores são muito citados pelos autores do Balanço de Literatura, e apontados pelo PME como os “textos que servem como referência para o debate nacional” que discutem conceitos fundamentais para sua execução. No terceiro grupo, estão cinco documentos de caráter gerencial: os manuais e resoluções do FNDE intitulados *Manual da educação integral em jornada ampliada para obtenção de apoio financeiro por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE/educação integral* (BRASIL, 2008a, 2009d, 2010a, 2011b e 2012a). Esses documentos orientam a gestão do programa e do apoio financeiro, abordam questões de critérios e seleção das escolas escolhidas a participar do programa, bem como dos alunos a serem inscritos por cada unidade de ensino, além de orientarem/regularem a inscrição das escolas e a obtenção, utilização e prestação de conta dos recursos financeiros previstos para o

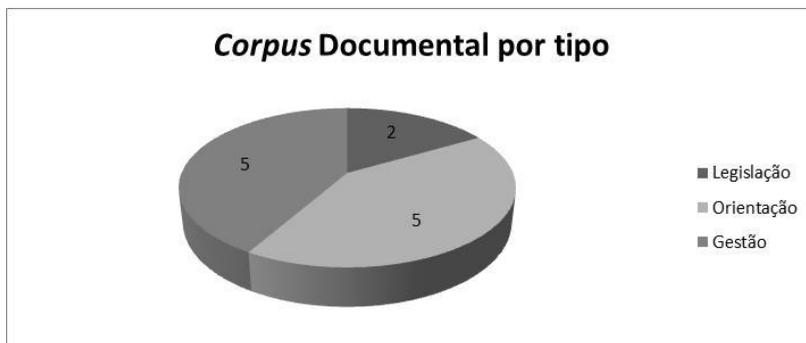
---

<sup>66</sup> Todos os documentos referenciados para o Programa Mais Educação selecionados estão disponíveis para acesso no portal do MEC ([http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=16690&Itemid=1115](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=16690&Itemid=1115)).

Mais Educação.

Esta classificação quanto ao tipo e quantidade de documentos do *corpus* documental desta pesquisa pode ser observado no gráfico7 a seguir.

**Gráfico 7 - Corpus Documental por tipo, 2007-2012.**



**Fonte:** Brasil, (2007, 2008a, 2009a,b,c,d, 2010a, 2011a e 2012a).

A tabela abaixo demonstra como a edição desse *corpus* documental está distribuída entre os anos de 2007 e 2012. O ano de 2009 ganha destaque como ano de maior número de publicação. Neste ano foram publicados quatro dos cinco documentos de orientação do programa.

**Tabela 7 - Documentos por ano de publicação, 2007 – 2012.**

<b>DOCUMENTOS POR ANO DE PUBLICAÇÃO</b>	
<b>ANO DE PUBLICAÇÃO</b>	<b>DOCUMENTOS PUBLICADOS</b>
2007	1
2008	1
2009	5
2010	2
2011	2
2012	1
<b>TOTAL</b>	<b>12</b>

**Fonte:** Brasil, (2007, 2008a, 2009a,b,c,d, 2010a, 2011a e 2012a).

Para poder conhecer e compreender este *corpus* documental quadro 12 a seguir apresenta as principais informações dos documentos analisados: nome do documento, data completa ou, pelo menos, ano de publicação, órgão responsável pela publicação, autor ou organizador e colaboradores de edição, organizados por tipo de documento. Assim, apresentam-se na ordem, primeiramente os documentos legislativos, seguidos dos de orientação e, por último, os gerenciais.

**Quadro 12** - *Corpus* Documental, 2007 - 2012.

DOCUMENTO	DATA ANO	ÓRGÃO RESPONSÁVEL	QUEM ASSINA ORGANIZA	COLABORADORES
Portaria Normativa Interministerial n. 17	24 de abril de 2007	MEC	Ministro Fernando Haddad	-
		MDS	Ministro Patrus Ananias	
		ME	Ministro Orlando Silva	
		MinC	Ministro Gilberto Gil	
Decreto n. 7.083	27 de janeiro de 2010	Presidência da República Casa Civil	Presidente Luís Inácio Lula da Silva e Ministro Fernando Haddad	(Subchefia para assuntos jurídicos)
Série Mais Educação Programa Mais Educação: gestão intersetorial no território.	2009	MEC SECAD	Organizadora: Jaqueline Moll	Coordenação Editorial da Série Mais Educação: Leandro da C. Fialho, José Zuchiwschi e Gesuína de F. E. Leclerc
Série Mais Educação Educação Integral: texto referência para o debate nacional.	2009	MEC SECAD	Organizadora: Jaqueline Moll	Coordenação Editorial da Série Mais Educação: Leandro da C. Fialho, José Zuchiwschi e Gesuína de F. E. Leclerc
Série Mais Educação Rede de Saberes Mais Educação: pressupostos para projetos pedagógicos de educação integral: caderno para professores e diretores de escolas.	2009	MEC SECAD	Organizadora: Jaqueline Moll	Coordenação Editorial da Série Mais Educação: Leandro da C. Fialho, José Zuchiwschi e Gesuína de F. E. Leclerc

**Continua...**

DOCUMENTO	DATA ANO	ÓRGÃO RESPONSÁVEL	QUEM ASSINA ORGANIZA	COLABORADORES
<b>Conclusão</b>				
Programa Mais Educação: Passo-a-Passo	2009	MEC SECAD	Organizadora: Jaqueline Moll	Danise Vivian; Débora K. N. Cavalli; Gesuína de F. E. Leclerc; Jaqueline Moll; Lucenir de A Pinheiro; Márcia R. da Silva; Maria Eliane Santos; Neusa Macedo; e Suzana Pacheco.
	2011	MEC SEB		Danise Vivian; Débora K. N. Cavalli; Gesuína de F. E. Leclerc; Jaqueline Moll; João Alberto C. Lima; Lucenir de A Pinheiro; Márcia R. da Costa; Maria Eliane Santos; Neusa Macedo; e Suzana Pacheco.
Manual de Educação Integral para obtenção de apoio financeiro através do PDDE	2008	MEC SECAD	SECAD	-
	2009			
	2010			
Resolução / CD / FNDE n. 20 Manual da educação integral em jornada ampliada para obtenção de apoio financeiro por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE/educação integral.	6 de maio de 2011	MEC SEB	SEB	-
Resolução / CD / FNDE n. 21	22 de junho de 2012	MEC FNDE Conselho deliberativo	José Henrique Paim Fernandes <sup>67</sup>	-

**Fonte:** Brasil, (2007, 2008a, 2009a,b,c,d, 2010a, 2011a e 2012a).

<sup>67</sup> José Henrique Paim Fernandes é economista, nascido no Rio Grande do Sul, foi presidente do FNDE e é Secretário Executivo do MEC desde a administração do Ministro Fernando Haddad, no governo Lula, assumindo o Ministério em algumas ocasiões como interino. Seu nome foi cotado para substituir o então Ministro Fernando Haddad em 2012, que se afastou para concorrer às eleições municipais. Permanece na Secretaria Executiva do órgão que tem agora Aloízio Mercadante como Ministro da Educação.

## 4.2 A ANÁLISE DOCUMENTAL

A *Portaria Normativa Interministerial n. 17, de 24 de abril de 2007* (BRASIL, 2007) instituiu o PME que visa “fomentar a educação integral de crianças, adolescentes e jovens por meio do apoio a atividades socioeducativas no contraturno escolar” (BRASIL, 2007). Considera onze justificativas para a implantação do Programa. Entre essas, destacam-se conceitos como proteção integral; vulnerabilidade, risco ou exclusão social; formação integral; caráter intersetorial das políticas de inclusão social e prevenção de ruptura de vínculos familiares. Apresenta os objetivos, as oito finalidades e as nove diretrizes ou orientações para apoio a projetos e ações do Mais Educação, prevendo sua execução e implementação. Prevê também as responsabilidades de cada um dos integrantes do Programa e designa o Fórum Mais Educação para coordenar a implantação do PME.

O *Decreto Presidencial n. 7.083, de 27 de Janeiro de 2010* (BRASIL, 2010), dispõe sobre o Programa e sua finalidade; o que entende por Educação Integral e as finalidades desta no PME; regulamenta a jornada escolar e sua execução e prevê as parcerias entre os Ministérios, assim como com a sociedade civil (parcerias público-privado). Estabelece que, a cada ano, deverão ser definidos os critérios de prioridade de atendimento pelo MEC e que serão fomentados pelos Programas Dinheiro Direto na Escola (PDDE) e o Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) por meio do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE).

O documento *Programa Mais Educação: Passo-a-passo* (BRASIL, 2009; 2011), pertencente à Série Mais Educação, é um Manual de Orientação que possui duas edições, 2009 e 2011, com algumas modificações. A principal delas é que na edição de 2009 o público-alvo é o diretor de escola. Na versão de 2011 amplia-se a todos os envolvidos com o processo de educar na escola. A apresentação do PME, na primeira versão, é de uma “estratégia do governo federal para a promoção da Educação Integral em **jornada ampliada** no Brasil contemporâneo” (BRASIL, 2009, grifo nosso). Em 2011 o texto foi alterado para “estratégia do governo federal para a promoção da Educação Integral no Brasil contemporâneo” (BRASIL, 2011). É preciso compreender que o discurso pretendeu dissolver a ideia de jornada ampliada e de contraturno, presentes em textos e documentos iniciais, nos novos documentos sobre o PME, principalmente a partir de 2011 (ano em que o Programa passou para a coordenação da SEB, após a mudança presidencial).

Ainda sobre este manual *Programa Mais Educação: Passo-a-Passo* é preciso destacar a estrutura textual e visual presente neste documento. Ao contrário dos dois primeiros apresentados, mais jurídicos (portaria e decreto), que apresentavam uma forma estrutural mais fechada e engessada, o manual de orientação proporciona uma abertura em relação a essas estruturas, dado que pretende se aproximar do leitor e, neste caso, convencê-lo enquanto gestor ou educador a inserir sua escola no Programa. O texto utiliza o recurso de sujeito indeterminado e se apresenta em forma de perguntas e respostas dando a impressão de que o manual oferecerá todas as respostas necessárias para quem deseja implantar o Mais Educação em sua escola. Trata-se de um manual de orientação, mas se apresenta como um material ‘panfletário’, que pretende apresentar o programa objetivando suscitar o interesse da escola na adesão ao mesmo. Para isto, apela também ao recurso visual, apresentando fotos e imagens. A maioria das fotos é de crianças e adolescentes; duas representam espaços de ensino (uma escola e uma biblioteca comunitária). As fotos os apresentam em ambientes de aprendizagem, sejam regulares, como a sala de aula ou quadra esportiva, ou em apresentação cultural.

Na apresentação da trilogia da Série Mais Educação assinala-se que “tem o propósito de contribuir para a conceituação, a operacionalização e a implementação do Programa Mais Educação” (BRASIL, 2009a, 2009b e 2009c).

O primeiro caderno, *Programa Mais Educação: gestão intersetorial no território* (BRASIL, 2009a), ocupa-se com a apresentação dos marcos legais, tanto na legislação brasileira geral, como na legislação educacional – apresentando os índices do IDEB nacional e regional em seus anexos; com a conceptualização de intersetorialidade; com a apresentação da estrutura organizacional e operacional do PME e apresenta os projetos e programas interministeriais que compõem o Mais Educação, bem como as instâncias do Fórum Mais Educação e seus Comitês locais e metropolitanos, indicados no capítulo dois deste trabalho. O texto ainda apresenta uma sequência de movimentos e procedimentos que devem orientar os gestores na implementação desta política e na articulação das suas diferentes dimensões (federal, metropolitano e local). Esses movimentos estão interligados em um ciclo e são baseados na metodologia Bairro-Escola. São eles: a) construção de bases político-comunitárias, baseados em pactos e acordos formalizados entre os envolvidos. O primeiro deles foi a assinatura do Compromisso Todos pela Educação, por parte de gestores estaduais e municipais,

comprometendo-se a colocar em prática as 28 diretrizes do PDE e serve como primeiro critério de seleção das escolas indicadas para a adesão ao programa; b) identificação de referências baseada no conhecimento de outras experiências, pesquisas e formação continuada de profissionais que devem ser executadas no âmbito metropolitano, especialmente pelas universidades<sup>68</sup>; c) realização do projeto-piloto, como alusão tanto para a continuidade no próximo ano, como também forneça “orientações flexíveis e adaptáveis” capazes de inspirar outros municípios que virão a implementá-lo; d) mapeamento, realizado pelo Comitê local, com intuito de auxiliar na identificação e reconhecimento das potencialidades educativas dos territórios e apontar as possíveis parcerias entre as diversas instâncias; e) construção e gestão de trilhas educativas (uma expressão dos princípios do PME indicando o processo pedagógico) no qual o Professor Comunitário tem papel essencial no planejamento, articulação e mobilização dos diversos espaços e agentes educativos envolvidos; f) expressão, comunicação, mobilização e disseminação, etapa estratégica na implementação e aprimoramento do programa e g) o último passo do ciclo e fortemente ligado as demais etapas, é a expansão respaldado na análise das informações de indicadores de resultados (BRASIL, 2009a).

O segundo caderno, *Educação Integral*: texto referência para o debate nacional sobre educação integral (BRASIL, 2009b), expõe a ideia de uma Educação Integral em construção, contextualiza historicamente e apresenta as propostas de Educação Integral existentes. Discute-se o papel do Estado e das redes socioeducativas. Há ainda uma seção que propõe um debate sobre a caracterização e a formação de educadores na perspectiva da Educação Integral, defendendo a importância da formação de professores para trabalharem com a Educação Integral como proposta que inova e modifica a escola, sob a seguinte justificativa:

Visando à concretização de uma formação que leve em conta os pontos, anteriormente elencados [superação de grande parte dos modelos educacionais vigentes, pressupondo novos conteúdos

---

<sup>68</sup> A Universidade Federal de Santa Catarina participa deste movimento desde que acatou, juntamente com outras instituições superiores do Estado, “a proposta de curso de aperfeiçoamento voltada a professores e gestores de escolas públicas de educação básica de Santa Catarina, conforme Edital n. 01, de 16 de abril de 2008 (BRASIL, 2008b) da SECAD/MEC” e ofertou na modalidade a distância, pela proposta da Universidade Aberta do Brasil (UAB), o curso de extensão Educação Integral e Integrada. Desse curso resultou o livro *Escola contemporânea: uma necessária reinvenção*, publicado pelo NUP/CED/UFSC em 2011 (SOUZA; OTTO; FARIAS, 2011), com o envolvimento de 34 autores.

articulados com os PPPs das escolas, de forma a superar a fragmentação do conhecimento escolar, investindo na articulação entre as atividades pedagógicas e onde a organização do currículo, dos conteúdos escolares, dos tempos e espaços educativos precisa estar inserida na lógica da vivência democrática] é preciso pensar em uma política que alcance novos patamares de inclusão, e uma consistente valorização profissional a ser garantida pelos gestores públicos, de modo a permitir dedicação exclusiva e qualificada à educação. (BRASIL, 2009b).

Nas entrelinhas deste discurso, percebe-se a necessidade de mostrar que a política do PME tem “uma boa intenção”. Ao redigir um texto, como o analisado, mostrando uma certa preocupação com a valorização profissional; ao propor um debate sobre a importância da formação, da dedicação exclusiva do professor em uma escola, com tempo previsto para estudos, planejamentos e atendimentos, e ainda comentar sobre a valorização da carreira e do salário, pois apresenta a Lei do Piso Nacional do Professor, pretendem divulgar uma ideia de que esta política preocupa-se com essas questões. Discussões essenciais e que são defendidas e incluídas em diversas lutas da categoria. Porém, o Programa não prevê ações efetivas, não responsabiliza ninguém pela execução, realmente não contribui para que este discurso de valorização do Professor se concretize. Ao contrário, o Programa contribui para mudanças no papel do professor, modificando suas condições de trabalho, conforme será discutido no capítulo seguinte. Silva e Silva (2012, p.4) alertaram sobre o paradoxo deste discurso, reconhecendo que uma política de Educação Integral “pressupõe uma consistente valorização profissional, a ser garantida pelos gestores públicos, de modo a permitir dedicação exclusiva e qualificada a educação” (BRASIL, 2009c, p. 39), entretanto não prevê condições necessárias para o desenvolvimento de uma política de Educação Integral. Ao propor estas condições, o documento deixa subentendido que a conquista dos mesmos fica na dependência da luta por parte dos trabalhadores.

O último caderno, *Rede de Saberes Mais Educação*: pressupostos para projetos pedagógicos de Educação Integral (BRASIL, 2009c), sugere caminhos para a elaboração de propostas pedagógicas por meio do diálogo entre saberes escolares e comunitários, representados pela

*Mandala de Saber*<sup>69</sup>. Sueli de Lima elaborou o texto e editou o caderno, com a colaboração de Bené Fonteles, Equipe Casa da Arte de Educar<sup>70</sup>, Secretaria Municipal de Educação de Recife, Luiz Antônio Garcia, Equipe SECAD e Fórum Mais Educação.

Tem como público alvo os professores e diretores das escolas, objetivando apresentar o Programa e sua metodologia pedagógica, orientando cada escola a construir seu plano de ação. Organizado em quinze partes, o texto deste manual de orientação apresenta enunciados curtos e diretos, e é redigido na primeira pessoa do plural (nós educadores; o desafio de todos nós; como professores, nosso trabalho é...). O documento se caracteriza como um instrumento para facilitar as relações entre escola e comunidade e indica que pretende “colaborar para a elaboração de um paradigma de educação integral que reúna diversas áreas, experiências e saberes” (BRASIL, 2009b, p. 13). Informa que essa metodologia não pretende se apresentar como um modelo; ao contrário, quer “compor diversos modelos porque nasce da riqueza de saberes” nacionais. Segundo o manual “esta proposta possui, naturalmente, uma estrutura que a fundamenta, mas pretende-se aberta, mutável, capaz de assumir vários contornos e refletir as vocações e experiências comunitárias, frente às principais questões de estudantes brasileiros” (BRASIL, 2009b, p. 13-14). Esse discurso suscita reflexões e questionamentos, e mesmo não sendo o foco desta pesquisa, um deles pode ser apontado. Refere-se a esta ser uma proposta nacional que não prevê modelos, que se coloca aberta às diversas realidades. O que realmente isto significa? Seria um cuidado para a proposta ser aceita e

---

<sup>69</sup> A metodologia *Mandala de Saberes* não é foco de análise desta pesquisa. Alguns estudos do próprio balanço podem auxiliar, entre eles:

<sup>70</sup> A ONG Casa da Arte de Educar é parceira do Ministério da Educação, responsável pela criação da Metodologia *Mandala de Saberes* utilizada no PME. A ONG existe há mais de 12 anos e atua principalmente nas favelas cariocas Mangueira e Vila Isabel. A coordenadora Geral da ONG é Sueli de Lima. O orçamento anual da ONG é estimado em cerca de R\$ 480 mil, sem incluir as ações pontuais dos editais, sendo composto de 70% das receitas oriundas de repasses governamentais e os outros 30% de parcerias com a iniciativa privada. Entre as parcerias indicadas pelo sítio da ONG, destaca-se: Banco Santander, Criança Esperança, Casa da Ciência, Centro Cultural Banco do Brasil, Fiocruz, Fundação Progresso, Fundação Itaú Social, Fundação Miguel Torres, Giovanni FCB, Instituto Desiderata, Instituto de Educação do Rio de Janeiro, Itaú, Petrobrás, SulAmérica Seguros, Uerj, Unicef/UNESCO, Universidade de São Paulo e WCF e NOOS. Após a apresentação da *Mandala de Saberes* elaborada para o MEC, a ONG tem recebido prêmios pela criação desta metodologia, como os destacados em seu sítio, a saber: Prêmio Fundação Banco do Brasil de Tecnologia Social 2011, Carta de cumprimento pela criação da *Mandala* assinada por Milú Villela, membro fundador do Todos pela Educação. Em 2010 recebeu o prêmio Pontinhos da Cultura e foi finalista em outros dois editais do Banco do Brasil e *Folha de S. Paulo*; em 2009 recebeu o Prêmio Itaú Unicef e três prêmios do MinC.

poder ser adaptada para qualquer realidade? A abertura para que todas as culturas sejam inseridas? Ou uma forma de retirar do Estado a responsabilidade pelo êxito, ou não, do Programa em cada realidade? Afinal a proposta pode ser modificada e cada escola deve ser responsável pela execução do mesmo?

As imagens também mostram muito do discurso estabelecido neste segundo documento da série. No manual Rede de Saberes (BRASIL, 2009c), as imagens são acompanhadas de um texto, frase ou parágrafo. No total, há vinte e nove fotos, excetuando as Mandalas. Dezoito são de crianças. Nessas fotos todas se encontram em situação de aprendizagem. São pardas ou negras e representam características típicas de sua situação econômica (pés descalços, ao lado de carrinho de recolher lixo, soltando pipa na laje de uma casa inacabada, aprendendo em ambientes de chão batido com móveis antigos, colchonetes no chão da sala de aula durante a hora do soninho, campo de futebol improvisado etc.). As demais procuram retratar a cultura comunitária. É possível perceber neste documento o objetivo em especificar o público a ser atendido. Além dessas imagens, o Manual de Orientação pertencente à Série Mais Educação apresenta 14 Mandalas, além das ligadas ao Programa. Utilizam Mandalas de várias culturas, crenças e países (de monges tibetanos, manuscritos dos astecas, pintura de índios navajos nos EUA, vitral da França, pintura de aborígenes australianos, indiana simbolizando um mantra, Zodiacal do Egito, o escudo de Davi em Jerusalém, além das nacionais feitas por índios e artistas de Estados diversos).

A Mandala de Saberes, que é a metodologia que deve ser usada pelas escolas na organização do plano de ações do Mais Educação, é apresentada como “estratégia possível para o diálogo entre saberes escolares e comunitários e os diversos programas de governo que se ligam nesta proposta, na perspectiva da Educação Integral”. (BRASIL, 2009b, p. 23). Ela é considerada pelos documentos uma síntese, reunindo os principais tópicos que devem integrar a elaboração dos projetos pedagógicos. Sua estrutura é a de uma Mandala Mãe, pois dela nascem outras com a mesma estrutura. Segundo a ideologia desta proposta, a Mandala de Saberes “foi criada para demonstrar que os saberes comunitários e escolares possuem pontos comuns de investigação embora com metodologias e formulações diferenciadas” e deseja “mostrar que não existe uma relação assimétrica entre escola e comunidade” (BRASIL, 2009b, p. 48). Como não é objetivo desta pesquisa analisar a metodologia, o currículo e os saberes legitimados no

PME<sup>71</sup>, não será aprofundada a análise deste manual.

Os últimos cinco documentos serão analisados em conjunto por estarem no grupo de documentos ligados à gestão, pois mesmo com publicações diferentes, referem-se ao mesmo tipo de informação. Os documentos de 2008, 2009 e 2010 foram redigidos em forma de manual, a partir de 2011 é formalizado em resolução, continuando a se intitular *Manual da Educação Integral em jornada ampliada para obtenção de apoio financeiro por meio do PDDE/educação integral* (BRASIL, 2008a, 2009d, 2010a, 2011a e 2012).

Existem algumas diferenças em cada edição, mas a estrutura do documento se mantém. Apresentam o PME, suas finalidades, a estrutura, os marcos legais, a adesão, os critérios de seleção e composição de turmas, alunos, monitores e professores comunitários e um perfil para esses dois últimos. Abordam os Macrocampos de Saber e os desmembramentos de suas respectivas atividades, incluindo a ementa de cada uma dessas atividades (nas últimas versões, ou seja, dos anos de 2011 e 2012, foram alocadas nos anexos do Manual, juntamente com a relação dos ‘kits de materiais’ recebidos por cada oficina escolhida)<sup>72</sup>.

As duas primeiras edições apresentam uma conceptualização de Educação Integral, afirmando que:

A educação integral constitui ação estratégica para garantir atenção e desenvolvimento integral às crianças, aos adolescentes e jovens, sujeitos de direitos que vivem uma contemporaneidade marcada por intensas transformações e exigência crescente de acesso ao conhecimento, nas relações sociais entre diferentes gerações e culturas, nas formas de comunicação, na maior exposição aos efeitos das mudanças em nível local, regional e internacional. (BRASIL, 2008a; 2009d).

Nestes documentos fica claro que não é objetivo ampliar a escola e tampouco transformá-la enquanto espaço para a Educação Integral, “não se trata, portanto, da criação ou recriação da escola como instituição total” (BRASIL, 2008a; 2009d). Ao contrário, prevê a articulação com outros espaços, através da corresponsabilidade pela garantia dos direitos das crianças e jovens.

O documento de 2012 é o que apresenta maior diferença na

---

<sup>71</sup> Para esta análise indicamos Silva e Silva (2012).

<sup>72</sup> A relação dos *kits* de materiais e as ementas podem ser observadas nos anexos A e B, respectivamente.

estrutura textual. Neste mesmo documento aborda também outro programa federal, que pode e deve ser ministrado em conjunto ao Programa Mais Educação, o Programa Escola Aberta<sup>73</sup> que apresenta como objetivo estreitar a parceria entre escola e comunidade ocupando de forma criativa, conforme caracterização encontrada na documentação, o espaço escolar nos finais de semana com atividades educativas, culturais, esportivas e de qualificação para o trabalho/geração de renda.

Os recursos transferidos, por intermédio do PDDE, para implementação da Educação Integral nos moldes do Programa Mais Educação destinam-se: a) ao ressarcimento de monitores; b) à contratação de pequenos serviços e aquisição de materiais de consumo e c) à aquisição de *kits* de materiais definidos neste manual (que em alguns casos também podem ser distribuídos pelo MEC).

O montante de recursos liberado, em uma só parcela, para cada escola é calculado considerando as necessidades de cada mês de atendimento e multiplicado pelo número de meses em que o Mais Educação funcionará, ou seja, seu ano letivo que, no PME, é considerado de forma diferente. Não corresponde a um ano calendário (por exemplo, ano de 2011), mas sim aos meses de efetivo atendimento do Programa, por mais que não sejam meses consecutivos (devido à parada de atendimento no recesso e férias escolares).

Este recurso é calculado com base no Plano de Atendimento da Escola, no qual são informados número de alunos atendidos e de atividades ou oficinas oferecidas, quantidade de dias de atendimento, número de monitores e necessidade de materiais e/ou *kits* de materiais para cada oficina. Cada ano de efetivação do Programa apresenta uma quantidade diferente de meses de atendimento e, portanto, de repasse de recursos, conforme apresentado no quadro 7.

Existem também orientações sobre as atividades a serem desenvolvidas por cada Unidade Escolar, dentro das previstas pelos Macrocâmpos de Saber. Cada escola opta por essas atividades, baseadas nas suas demandas e realidades locais, desde que sigam algumas orientações listadas a seguir no Quadro 13.

---

<sup>73</sup>O Programa Escola Aberta, criado pela Resolução CD/FNDE N. 052/2004, incentiva e apoia a abertura, nos finais de semana, de unidades escolares públicas localizadas em territórios de vulnerabilidade social. É coordenado pela Secretaria de Educação Básica (SEB/MEC) e conta com a cooperação técnica da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO. Sua operacionalização é feita por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola para o Funcionamento das Escolas nos Finais de Semana (PDDE/FEFS), do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE).

**Quadro 13** - Orientações para as escolhas das atividades, 2008 – 2012.

ANO	ORIENTAÇÕES PARA A ESCOLHA DAS ATIVIDADES
2008	Escolher três ou quatro macrocampos, optando por cinco ou seis atividades desses macrocampos para serem desenvolvidas com os estudantes. O macrocampo “Acompanhamento Pedagógico” é obrigatório para todas as escolas, com pelo menos uma atividade.
2009	Selecionar um mínimo de cinco e um máximo de dez atividades, distribuídas em pelo menos três macrocampos. Porém deverá constar, obrigatoriamente, pelo menos uma atividade do macrocampo “Acompanhamento Pedagógico”.
2010	Escolher três ou quatro macrocampos, optando por cinco ou seis atividades para serem desenvolvidas com os estudantes. O macrocampo “Acompanhamento Pedagógico” é obrigatório para todas as escolas, devendo haver pelo menos uma atividade no Plano de Trabalho. Para as escolas que aderiram ao PME em 2009 e que em 2010 inscreverem – no Ensino Fundamental – 150 estudantes ou mais, haverá a possibilidade de acrescentar no macrocampo Esporte e Lazer, o Programa Segundo Tempo/PST (atividade do Ministério do Esporte/ME que compõe o Mais Educação) e poderão, ainda, escolher mais uma atividade esportiva entre as que seguem: Judô, Karatê, Taekwondo, Yoga, Natação, Basquete de Rua e Ginástica Rítmica.
2011	Escolher três ou quatro macrocampos, optando por cinco ou seis atividades para serem desenvolvidas com os estudantes. O macrocampo “Acompanhamento Pedagógico” é obrigatório para todas as escolas, devendo haver pelo menos uma atividade deste macrocampo.
2012	As <u>escolas urbanas</u> poderão escolher três ou quatro macrocampos, tomando esses como referência, poderão optar por cinco ou seis atividades para serem desenvolvidas com os alunos, sendo obrigatória, para todas as escolas, a escolha do macrocampo Acompanhamento Pedagógico. As <u>escolas do campo</u> deverão escolher quatro atividades dos macrocampos, sendo obrigatória a atividade Campos do Conhecimento, integrante do macrocampo Acompanhamento Pedagógico.

**Fonte:** Brasil, (2008a, 2009d, 2010a, 2011a e 2012).

Como indicado, o Programa Mais Educação é fomentado também pelo PNAE. O documento indica que o repasse da alimentação escolar é feito às prefeituras e secretarias estaduais ou distrital e calculado com base num valor por aluno:

Os recursos para a alimentação escolar estão garantidos pela RESOLUÇÃO n. 67 de 28 de dezembro de 2009 do Programa Nacional de Alimentação Escolar – PNAE, que estabelece o valor de R\$ 0, 90 (noventa centavos de real) para os estudantes participantes do Programa Mais

Educação. Os recursos financeiros serão transferidos às Secretarias Estaduais e Distrital de Educação e às Prefeituras Municipais, que atenderão às escolas mediante envio de gêneros alimentícios ou repasse dos recursos às Unidades Executoras. (BRASIL, 2011a).

O documento ainda orienta sobre o trabalho de monitoria e o ressarcimento do mesmo. Para finalizar, prevê a formação de Comitês que “devem fomentar, articular e integrar os diferentes setores, atores e políticas sociais envolvidos com a implementação do PME [...], tendo caráter consultivo para qualificação do Programa”. (BRASIL, 2011a).

#### 4.3 AS ENTRELINHAS DO QUE ESTÁ COLOCADO NOS DOCUMENTOS DO PME

Como lembram Shiroma; Campos e Garcia (2005, p. 428-429) “as palavras importam, fazem diferença” e, por meio da análise dos conteúdos dos discursos e conceitos presentes na documentação, e até mesmo a análise das ausências, é possível identificar “pistas sobre como as instituições explicam a realidade e buscam legitimar suas atividades” por meio de “hegemonia discursiva”. Por isso, analisar este *corpus* documental ajuda a compreender o PME e sua possível interferência na (re)construção do papel da escola e do professor se faz tão importante para esta pesquisa.

A lida com esses documentos fez emergir alguns pontos importantes para análise. O primeiro deles está relacionado com a proposta de uma agenda indutora para a Educação Integral em tempo integral. Inicialmente apresentada como uma proposta de ampliação do tempo pelo meio de atividades no contraturno escolar, percebe-se uma mudança nos discursos presentes nos documentos quanto à importância de um *continuum* educativo. Ultimamente esta proposta tem sido apresentada pela Coordenadora Jaqueline Moll como uma “ação indutora da construção da agenda da educação integral no Brasil” (FNDE, 2012). Contudo, os documentos iniciais abordavam somente a ampliação da jornada referente ao atendimento do contraturno. Os últimos documentos já começam a apontar uma preocupação com o *continuum* educativo, e discursos de Educação Integral (evitaram o uso da terminologia educação em tempo integral, aplicada anteriormente). Compreender o porquê desta mudança de discurso e quais os motivos

que a influenciaram, bem como as consequências para o Programa e para o cotidiano escolar é também compreender as contradições e a totalidade envolvidas. O que não é uma tarefa fácil. Contudo, podem ser lançadas algumas análises a fim de auxiliar nesta tarefa. Ao longo desses cinco anos de implantação do Programa, debates no âmbito do Fórum e discussões em âmbito local e regional foram realizados, conforme previsto nos manuais de orientação do PME. Desses encontros, bem como dos estudos encomendados sobre o programa, emergiram questionamentos sobre a importância de diminuir a distância entre o turno regular e o contraturno, onde aconteciam as atividades do PME. Nestas discussões, a importância de pensar num *continuum* educativo fica evidente. Resultando na inclusão do termo em documentos oficiais e mudança no discurso.

Contudo, o que se percebe é um desejo de transformar o PME, que nasceu como um programa de atendimento no contraturno escolar, em espaços ampliados para fora dos muros escolares a partir de parcerias e que portanto foi formatado e organizado para este fim, num programa de Educação Integral baseada na continuidade do aprendizado, integrando os saberes, diminuindo a distância entre turno regular e turno ampliado, sem transformar a estrutura do programa, de seu financiamento e gerenciamento e, principalmente, sem propor mudanças no chão da escola como ampliação e adequação de espaços físicos, sem proporcionar momentos de planejamento coletivo entre professores, sem ampliar a carga horária destes para turno integral na mesma escola, sem prever a contratação de novos profissionais da educação.

Também foi possível notar neste período analisado a insistente convocação de estados e municípios a ofertarem a Educação Integral em tempo integral através da adesão ao programa de ampliação da jornada escolar, o Mais Educação. Porém esta oferta, conforme constatação de Silva e Silva(2012, p.3), acontece “em condições formativas bastante reduzidas e precárias, fundamentalmente em função do financiamento aquém da amplitude da missão a que se propõe”. Acrescentamos que, na análise desta pesquisa, a questão fundamental não são as precárias condições das escolas e municípios para oferecerem a ampliação do tempo escolar. Esta realidade só intensifica nossa crítica ao Programa. A questão fundamental é mais ampla e está relacionada ao tipo de política proposta e ao público que pretende alcançar.

O segundo ponto está relacionado ao que os discursos do governo (em seus documentos e também na veiculação de informações, entrevistas e propagandas) chamam de “mudança paradigmática no

processo educacional brasileiro”. Isto devido a algumas características levantadas neste trabalho, como a compreensão de um território educativo; a construção da intersectorialidade entre educação e direitos humanos, meio ambiente, inclusão digital, assistência social, saúde, cultura e esporte; o estabelecimento da jornada escolar e da organização curricular, na perspectiva da Educação Integral; a legitimação de saberes comunitários e a parceria público-privado. Porém o que é perceptível, segundo o olhar desta pesquisa, é uma releitura de conceitos escolanovistas, que não modificam a estrutura de escola e tampouco propõem uma mudança escolar ou social. Só o que é possível observar é uma proposta de “mais do mesmo”, como é referenciado no trabalho de Godoy (2012).

Essas mudanças estão interligadas às políticas educacionais em curso no país e no mundo, que não deixam dúvidas, como indicam Evangelista e Leher (2012, p.16) “estamos diante de novas formas da pedagogia do capital”.

#### 4.4 O CONSENSO DE DISCURSOS ENTRE PME E OM

Como uma das políticas sociais, as políticas educacionais ao longo da história da educação brasileira foram se modificando procurando adequar o sistema de ensino à estrutura social vigente, e às determinações políticas e econômicas de cada época. Compreender a função das políticas sociais, e especificamente da política educacional, no capitalismo “leva à compreensão de que o modo de produção capitalista produz a política social e esta se faz como resultado do movimento de tensão e contradição entre as classes sociais fundantes da própria sociedade”. (VAZ, 2013, p. 80).

De acordo com Saviani (2007, p. 208),

A política social é uma expressão típica da sociedade capitalista, que a produz como um antídoto para compensar o caráter antissocial da economia própria dessa sociedade. Entretanto, a determinação econômica projeta sobre a ‘política social’ o seu caráter antissocial, limitando-a e circunscrevendo o seu papel às ações tópicas que concorram para a preservação da ordem existente.

Neste sentido, é possível perceber o discurso ideológico de Organismos Multilaterais difundir nas políticas educacionais mundiais,

inclusive brasileiras, uma roupagem social e humanitária (LEHER, 2005) que na verdade mascaram a essência da contradição do modo capitalista, a relação complexa e contraditória entre capital e trabalho. A ressignificação das ideias, baseadas na ideologia hegemônica do capital humanista é, segundo Rodrigues (2011, p. 129), expressão dessa apropriação do modo como o potencial de “controle do indivíduo sobre o seu destino é conjugado a uma lógica perversa de negação cotidiana de possibilidades reais de enfrentamento às desigualdades sociais, de desarticulação das lutas coletivas” e tantos outros atributos.

Para Evangelista e Shiroma (2006, p.4):

Esse viés humanitário deveria, na visão dos organismos internacionais, estar na base da construção de políticas educacionais – e sociais – que tornassem exequível a convivência harmoniosa em sociedade, composta de “parceiros” – Estado, mercado, sociedade civil – que se irmanam na luta contra a exclusão social, entre outros apelos que só as elites dominantes são capazes de produzir quando o que está em causa é sua hegemonia.

Essa roupagem humanitária procura mascarar e minimizar os efeitos da reestruturação produtiva do capital, necessária para manter os níveis de expropriação da mais valia, principalmente pela precarização da força de trabalho. Para este fim, políticas compensatórias de organismos multilaterais, que ocultavam os verdadeiros determinantes das diferenças sociais, foram difundidas. Desta forma, a educação ganha destaque nessas políticas e um caráter salvacionista, como se fosse a resolução dos problemas sociais.

Segundo Leher (2010, p. 372) as políticas educacionais estão em consonância direta com as diretrizes, recomendações e condicionalidades dos organismos multilaterais, porém elas são definidas e aplicadas de maneira recontextualizada de acordo com a situação histórica, política, econômica e cultural do país. No Brasil, a agenda do Banco Mundial vem sendo aplicada amplamente pela burguesia local, não como um mero receituário, mas considerando aspectos históricos, conceituais e de correlação de forças. Em relação à educação da maioria da população, segundo esta agenda, continua o autor, “prevaleceria a diretriz de que esta deveria ser ‘minimalista’, aligeirada e superficial, dotada do caráter pragmático e utilitarista” (LEHER, 2005, p.375).

Ou seja, a educação para a maioria da população que, nesta

ressignificação de conceitos de ideologia humanitária, são identificados como os excluídos socialmente – mais uma tentativa de retirar a ideia de classe – precisa valorizar o único bem desta categoria que interessa ao capital: sua força de trabalho. Se o objetivo único da educação para o capital é preparar minimamente a classe trabalhadora para o trabalho, a lógica, neste enfoque, é que esta formação seja a mais breve, barata e útil possível. E para ser eficiente no sentido de atender aos objetivos do capital, é preciso difundir políticas educacionais em conformidade com esses objetivos.

Entre esses organismos que difundem suas concepções nas políticas, ações, recomendações ou diretrizes e que, portanto, não podem ser considerados neutros nas decisões de políticas educacionais dos países em desenvolvimento, está o Banco Mundial<sup>74</sup> (BM). A seu favor, o banco diz ter como função apoiar o desenvolvimento social e econômico sustentável para a redução da pobreza no mundo e, especificamente no campo da educação, sempre tem defendido não realizar nenhum tipo de ingerência nas políticas de ensino federal, estaduais e municipais (RAMON, 2002). Enquanto isso, críticas sobre a forma de sua atuação se multiplicam pelo país.

Para Soares (2003, p. 15) o BM exerce profunda influência nos rumos do desenvolvimento capitalista mundial. Sua importância deve-se não apenas ao volume de empréstimos e a abrangência de suas áreas de atuação que se ampliam a cada ano (hoje tem atuação em 150 países, cujas populações somadas ultrapassam 4, 7 bilhões de pessoas), mas também ao caráter estratégico que desempenhou no processo de reestruturação neoliberal dos países em desenvolvimento por meio de

---

<sup>74</sup> O Banco Mundial é uma instituição financeira internacional que fornece empréstimos para países em desenvolvimento. É preciso distinguir o Banco Mundial do Grupo Banco Mundial. O Banco Mundial propriamente dito é composto pelo BIRD e pela AID, que são duas das cinco instituições que compõem o Grupo Banco Mundial. As cinco instituições estão estreitamente relacionadas e funcionam sob uma única presidência. São elas: BIRD – Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento; Associação Internacional de Desenvolvimento (AID); Corporação Financeira Internacional (IFC); Agência Multilateral de Garantia de Investimentos (AMGI); Centro Internacional para Arbitragem de Disputas sobre Investimentos (CIADI). Hoje, aproximadamente 150 países membros participam na composição do capital do banco. O valor de cota e o direito de voto são determinados a partir do nível de participação no mercado mundial. O principal acionista é os Estados Unidos, fato que lhe concede o poder de veto em todas as decisões. Segundo o sítio da instituição, o BM fornece financiamentos para governos, que devem ser destinados, essencialmente, para infraestrutura de transporte, geração de energia, saneamento, além de contribuir em medidas de desenvolvimento econômico e social. Além de governos, empresas de grande porte podem adquirir empréstimos, porém, é necessário apresentar a viabilidade da implantação de projetos, além disso, o país de origem da empresa deve garantir o pagamento dos recursos.

políticas de ajuste estrutural.

No final da década de 1960 o Banco Mundial havia incluído o setor social em seus créditos, especialmente por meio da aplicação de políticas designadas para reduzir a miséria dos 40% mais pobres da população dos países em desenvolvimento. Nesta época foram surgindo às chamadas políticas de ajuste, de caráter instrumental, subordinando-se ao objetivo de evitar a emergência de tensões sociais que poderiam comprometer a continuidade das reformas econômicas. Na lógica do banco, a solução para o problema da pobreza dependia menos do crescimento do país e mais do aumento da “produtividade dos pobres”. Esta passou a ser considerada a principal estratégia utilizada pelo BM para garantir a distribuição dos benefícios, sendo que a responsabilidade deveria ser transferida do âmbito do Estado para os próprios indivíduos, isto é, a diminuição da situação de pobreza dependeria da capacidade dos pobres em aumentar a sua própria produtividade. E a educação entrou nessa lógica como um instrumento primordial para promover o crescimento econômico e reduzir a pobreza. Atribuiu-se à educação um potencial ilusório, de que ela poderia reduzir, por si só, a pobreza. (FONSECA, 1998; TOMMASI et al., 2003).

Há, no entender do Banco, uma estreita vinculação entre educação e desenvolvimento econômico e entre educação e combate à pobreza, considerada uma ameaça ao crescimento econômico, como é possível perceber na passagem seguinte:

A educação, especialmente a primária e a secundária (educação básica), ajuda a reduzir a pobreza aumentando a produtividade do trabalho dos pobres, reduzindo a fecundidade, melhorando a saúde, e dota as pessoas de atitudes de que necessitam para participar plenamente na economia e na sociedade. (BANCO MUNDIAL apud SHIROMA et al., 2000).

A partir dos anos 1980, com o neoliberalismo como paradigma ideológico orientador do desenvolvimento, as políticas do BM tornam-se mais presentes e com consequências ainda mais negativas para o crescimento econômico e a desigualdade social no mundo. O setor da educação não foi exceção nessa mudança de paradigma e tampouco deixou de sofrer seus efeitos (ROBERTSON, 2012).

A consequência tem sido observada principalmente a partir das políticas da década de 1990 quando reformas educacionais foram lideradas com objetivos claros de redução do papel do Estado no financiamento da educação e a diminuição dos gastos. A reforma

proposta pelo Banco Mundial ao sistema educacional dos países em desenvolvimento contribuiu para fortalecer os princípios neoliberais que prevalecem na sociedade. Os pacotes de ações do BM e de outros organismos multilaterais, propagaram uma ideologia que camufla, naturaliza e dissimula seus verdadeiros interesses de manter o *status quo*.

Robertson (2012), ao investigar os engajamentos do BM ao longo da última década, observa como se mostram articulados em relatórios<sup>75</sup> as políticas e projetos. A partir desta análise, é possível perceber como o BM tem continuado estrategicamente a reinventar e promover sua política da “agenda globalmente estruturada” (DALE, 2004), de modo que contribua para institucionalizar a lógica de livre mercado também para dentro das estruturas de Estado, através da regulamentação de políticas nacionais e globais.

No Brasil, a instituição que alocou mais de US\$ 6 bilhões somente nos últimos três anos – que equivale ao tempo decorrido do governo Dilma Rousseff – tem apoiado projetos educacionais desde 1971. A partir deste período, várias reformas educacionais aconteceram, principalmente na década de 1990, e tiveram como um dos preceitos a descentralização e contribuíram para a consolidação da divisão de responsabilidades entre as instâncias de governo, incentivando as parcerias com as instituições não-governamentais, empresas privadas e comunidade. Neste período, políticas, planos e documentos norteadores foram lançados em consenso com as políticas do BM. Entre os quais é possível citar: o Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania (PNAC, 1990), o Programa Setorial de Ação do Governo Collor na área de educação (1991-1995), o documento Brasil: um Projeto de Reconstrução Nacional (1991), o Plano Decenal de Educação para Todos 1993-2003, o documento *Mãos a obra Brasil* e a sanção da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996) (YANAGUITA, 2011).

A concepção difundida por alguns organismos internacionais apresentou importante influência na elaboração do Plano Nacional de Desenvolvimento da Educação (PDE) divulgado em 2007 na primeira gestão do governo petista, que além de focar a democratização do acesso ao ensino, propõe alguns programas a partir de ações intersetoriais, como é o caso do Programa Mais Educação. Leher (2005, p 51) enfatiza

---

<sup>75</sup>Os três últimos relatórios da estratégia do setor educacional são: Prioridades e Estratégias para a Educação (*Priorities and strategies for education*, 1995), Estratégia para o setor educacional (*Education sector strategy*, 1999) e Estratégia 2020 para a educação (*Education strategy*, 2020, 2011), utilizados para orientar as operações do BM na área (ROBERTSON, 2012).

que as políticas dos organismos multilaterais “seguem guiando os cérebros do governo Lula”.

O BM considera que a qualidade da educação seria resultado de alguns "insumos" (*inputs*) que interferem na escolaridade; a aprendizagem é vista pelo Banco como o resultado previsível da presença e combinação desses insumos. Para o equivalente ao Ensino Fundamental, são nove os insumos com fatores determinantes de um aprendizado efetivo: bibliotecas, tempo de instrução, tarefas de casa, livros didáticos, conhecimento do professor, experiência do professor, laboratórios, salário do professor e tamanho da classe. Porém, as políticas diretrizes desta instituição desestimulam os países a investir em laboratório, salário de professores e redução do tamanho da classe, recomendando investir no **aumento do tempo de instrução**, nos livros didáticos e na capacitação dos professores, porém esta capacitação deve acontecer de forma aligeirada e preferencialmente em serviço. O BM propõe ainda conseguir autonomia das instituições escolares, desde o compartilhamento dos custos da educação com uma contribuição maior das famílias e da comunidade, até a cobrança de taxas na educação superior (ROSSATO et al., 2006; TOMMASI; WARDE; HADDAD, 2003).

Para o Banco Mundial (BM, 1996, p.8):

La cantidad de tiempo efectivo dedicado al aprendizaje está relacionada sistemáticamente con los resultados. Los estudiantes de los países de ingreso bajo y mediano tienen menos horas de instrucción en el aula que los de los países de la OCDE, como consecuencia del año escolar más corto, de los cierres imprevistos de las escuelas, de las ausencias de maestros y alumnos y de perturbaciones diversas.

O tempo efetivo destinado à aprendizagem tem se ampliado no Brasil nas últimas décadas, seguindo tendência mundial, porém ainda encontra-se abaixo da média mundial estipulada de 880 horas de instrução escolar ao ano<sup>76</sup>. Além disso, a ampliação também ocorre agregando-se anos de estudo – como o aumento do Ensino Fundamental

---

<sup>76</sup> Atualmente no Brasil, segundo a LDB (Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional) Educação Básica, nos níveis Fundamental e Médio, será organizada com a carga horária mínima anual de oitocentas horas, distribuídas por um mínimo de duzentos dias de efetivo trabalho escolar, excluído o tempo reservado aos exames finais, quando houver.

para nove anos – ou ampliação do tempo escolar – como o caso do Programa Mais Educação.

O documento do BM (BM, 1996) ainda aborda a questão das tarefas escolares e aponta que, sobretudo para alunos de setores pobres, em vez de se constituir num fator de reforço e compensação do tempo de aprendizagem, são frequentemente um obstáculo a mais e um fator que acelera a evasão. Como causas, aponta a falta de tempo, condições e recursos para fazer as tarefas, pais analfabetos ou sem tempo ou capacidade para ajudar, etc. Por isso indica estudos mostrando que o tempo de trabalho na própria escola pode ser o fator mais importante do êxito escolar para crianças provenientes de setores pobres (CORRAGIO, 2003, p. 172). Esses apontamentos remetem a análise da obrigatoriedade do Macrocampo Acompanhamento Pedagógico no Programa Mais Educação, que tem como objetivo auxiliar as crianças em suas tarefas escolares e dificuldades de aprendizagem.

De uma forma mais ampla, é possível encontrar consenso entre as políticas propostas pelo BM e a proposta do PME, como mencionado no decorrer deste trabalho. O gerenciamento de caráter interministerial no PME, que prevê a articulação entre os diferentes ministérios e o princípio operacional do BM ao adotar um enfoque em todo o setor e um enfoque multissetorial para alcançar as metas da educação, são um dos exemplos desta relação. A intersetorialidade e a parceria público privado previstos no Mais Educação e as políticas do BM em cultivar parcerias globais e locais eficazes, também podem ser citadas.

Contudo, é na ligação, cada vez mais estreita, entre o Programa Mais Educação e o Programa Bolsa Família, o principal programa dentre o rol dos financiados pelo banco, que o consenso entre essas políticas fica mais evidente.

#### 4.5 O PME COMO POLÍTICA ESTRATÉGICA PARA O COMBATE À POBREZA, EXCLUSÃO SOCIAL E MARGINALIZAÇÃO CULTURAL

Durante a década de 1990, quando o governo federal propôs reformas no Estado, iniciadas no final da década anterior, com um discurso de que para modernizar o país precisaria diminuir a atuação do Estado a partir de uma agenda neoliberal, a política social de gestão da pobreza começa a se configurar no país. Influenciada pelas reformas protecionistas em todo o mundo por meio de uma “nova geração de políticas sociais”, a política de combate à pobreza ganha fôlego no

Brasil durante a primeira década do século atual, com os governos petistas.

Mauriel (2011, p. 191) aponta a relação entre as políticas nacionais e as mundiais:

A reforma do Estado, “sugerida” pelos organismos multilaterais, é parte desse processo de rearranjo do aparelho estatal para atender às novas demandas do jogo financeiro, reformulando suas ações diante dos sistemas de proteção social e das relações de trabalho. É inegável que a feição do mundo que se desenha tem, em seu acabamento, essa dimensão da relação entre Estados nacionais e “ordem internacional”.

Essa estreita ligação, essa consensualidade quanto ao ideário neoliberal nas políticas sociais no Brasil foi iniciada no governo Collor, ampliada no governo FHC e intensificada no governo Lula. Para Silva (2010), a política social no Brasil, tem assumido uma perspectiva marginal e assistencialista, desvinculada das questões macroeconômicas, servindo mais para regulação ou administração da pobreza num dado patamar.

Algebaile (2009, p. 233-235) contribui nessa análise ao indicar como a racionalização de reajuste do capital na perspectiva neoliberal, que “pressionariam no sentido da não manutenção dos compromissos sociais até então assumidos pelo Estado”, influenciaram nas políticas sociais mundiais, reorientadas a mudanças em dois sentidos. Um, ligado à “redução do escopo de serviços e proteções”. O outro, à mudança na dinâmica da atuação do Estado, que “deslocaria seu foco das políticas tendentes à universalização para um conjunto de medidas em torno de diferentes formas de privatização, de focalização da ação [...] e da criação progressiva de uma rede de programas [...] dirigidos aos aspectos mais agudos do novo quadro de pobreza” formado. Contudo, lembra a autora, em nosso país, onde o crescimento da economia jamais foi acompanhado de um “aumento similar de participação no crescimento econômico e em outros aspectos da vida política e social”, onde nunca houve um ‘Estado de bem-estar social’, “a retração das oportunidades econômicas e da atuação social do Estado representaria a persistência e o agravamento de um quadro de pobreza e desigualdades há muito instalado” (ALGEBAILLE, 2009, p. 235).

Mauriel (2011, p. 233) apoia-se em Chossudovsky para analisar a funcionalidade da pobreza generalizada para o funcionamento da

economia mundial. Observa que a partir da flexibilização dos mercados de trabalhos nacionais e a compra de mão de obra em vários polos – estratégias centrais das políticas de ajuste, ao capital internacional – foi permitido garantir um “exército de reserva” mundial de mão de obra barata diluída em segmentos precarizados de trabalhadores em diferentes países tornando o desemprego mundial uma “alavanca” da acumulação de capital global e a pobreza em massa a reguladora dos custos internacionais do trabalho. A autora conclui sua análise afirmando que “a pobreza globalizada, aparentemente uma ameaça negativa à ordem econômica global, passa a funcionar como aliada ao contribuir para a regulação dos custos do trabalho no âmbito internacional” (MAURIEL, 2011, p. 233).

Entender as políticas sociais brasileiras é entender que elas são produto das relações capitalistas hegemônicas, que não são desvinculadas das condições econômicas, políticas, sociais e ideológicas e expressam as mediações exigidas pelas tensões derivadas das disputas históricas (XAVIER; DEITOS, 2006).

É perceptível que a realidade da política social é um terrenocomplexo, contraditório. Não é objetivo deste capítulo aprofundar esta questão, mas compreender o Programa Mais Educação como mais uma política de combate à pobreza, exclusão social e à marginalização cultural.

A evidência está relacionada à aproximação dos Programas Mais Educação e Bolsa Família a partir de 2011 e intensificada em 2012. É possível até afirmar que o grande marco do PME no ano de 2012 é justamente a ligação com o Programa Bolsa Família (PBF), já que este passa de critério de seleção do aluno para critério de seleção das escolas a aderirem ao programa.

Em 2011, o Ministério da Educação, por meio da Secretaria de Educação Básica, e o Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, por meio da Secretaria Nacional de Renda de Cidadania, estabeleceram, uma parceria para ampliar o acesso dos beneficiários do PBF ao Mais Educação. Esta parceria aparecia como critério de condicionalidade de preferência na escolha de alunos pela unidade escolar como pôde ser observado no Quadro 6. Para o ano de 2012, transforma-se em critério principal na escolha das escolas, conforme Quadro 1.

A meta desses Ministérios é a de que, até o final de 2014, pelo menos metade de todas as escolas com educação em tempo integral, por meio do Programa Mais Educação, sejam aquelas que contam com maioria de alunos do PBF. Segundo roteiro da SEB (BRASIL, 2012),

em 2011 esse quadro era de 29% das escolas brasileiras. Para estes ministérios, o objetivo deste acordo é que a Educação Integral, até que se universalize, seja “priorizada nos territórios de concentração de população historicamente excluída do acesso a direitos sociais básicos, como educação com qualidade”.

Para o processo de adesão do ano de 2012, foram selecionadas 29 mil escolas<sup>77</sup>. Dessas, 17 mil contam com maioria de alunos pertencentes a famílias beneficiárias do PBF. Os estados que concentram o maior número de escolas com maioria de alunos do PBF, das 17 mil, são: Pará, Maranhão, Ceará, Piauí, Pernambuco e Bahia. Para esses estados devem ser desenvolvidas ações estratégicas (BRASIL, 2012).

Nesta aproximação com um programa de política focalizada— em forma de mecanismo condicional de transferência de recursos às famílias em situação de pobreza em contrapartida de alguns critérios, entre eles a manutenção da criança na escola — estratégico no combate à pobreza, a Educação se torna imprescindível para educar para o consenso e o conformismo.

Vaz (2013, p. 96) ao analisar o papel da Educação no Programa Bolsa Família, evidencia,

[...] o fato de que o PBF, ao transformar a Educação em uma condicionalidade, se configurou como estratégia de criação de consenso em torno de um projeto de poder no qual a ideia de combate à pobreza é central. Essa forma de tratar a Educação liga-se ao objetivo de construir uma ideologia cujo papel é o de produzir o consenso em torno das ideias dominantes e do apassivamento da população.

A educação, chamada a fazer parte destas políticas, vem cumprindo “uma tarefa ideológica, regida pelo capital, de manter a sociedade como está” (VAZ, 2013 p. 98). Contribui para o apaziguamento, para manter a pobreza sob controle. Para Neves (2010, p. 115), as políticas compensatórias assumem o “papel político-ideológico fundamental de instrumento da nova pedagogia da hegemonia”.

Compreender que políticas de ajuste econômico em busca de manter a pobreza sob controle, como o PBF, são superficiais, pois não alcançam o real problema da pobreza é importante para analisar o Mais

---

<sup>77</sup> Trata-se aqui da lista de escolas selecionadas pelo MEC, portanto a meta desejável a ser atingida, e não do número oficial de escolas que aderiram ao programa naquele ano.

Educação. Sobre esta constatação, Paiva e Mattei (2009, p. 186) ajudam a compreender que “Por mais que a pobreza seja aguda e reconhecida em seu potencial explosivo, se trata mesmo é de esterilizá-la, sobrepondo ações diversas e pulverizadas, que não atacam a raiz da questão.” Raiz esta que se entende estar nas relações entre capital e trabalho, relacionadas às lutas de classe. As políticas de combate à pobreza são como construção de estratégias que obscurecem as relações entre capital e trabalho.

Mészáros (2004) indica que a relação entre educação e pobreza é a de um círculo vicioso. Para ele, “a pobreza impede as pessoas de se educarem e se desenvolverem. E, por outro lado, se as pessoas não participam e remodelam a sociedade, a pobreza e a exclusão continuam a crescer.”. Ao contrário do que essas políticas pregam a pobreza tende a aumentar, neste círculo vicioso do capital. “Por muito tempo, ouvimos que a pobreza desapareceria gradualmente com o desenvolvimento do homem e da sociedade. Hoje, sabemos que isso é uma fantasia” (MÉSZÁROS, 2004, s/p).

A Educação tem assumido, progressivamente, um papel importante como estratégia política para a redução da pobreza, derivando para a assistência social e recuperando a ideia “salvacionista” e “redentora”: por seu intermédio o pobre poderá sair da situação de pobreza, poderá aumentar a sua produtividade, terá maiores oportunidades, rompendo com o círculo intrageracional da pobreza.

Xavier e Deitos (2006) contribuem para o debate ao entenderem que as medidas do Estado de atribuir à educação, especialmente ao processo de escolarização, a função de “solucionar a pobreza” cumpre na verdade uma finalidade ideológica de nublar os embates sociais tensionados pela discussão do acesso da classe trabalhadora aos direitos sociais.

Neste sentido, Mauriel (2011, p. 187) analisa como as políticas de combate à pobreza vêm se desenhando no Brasil.

O combate à pobreza não encaminha soluções para a construção de um mundo mais justo, mas funciona para legitimar a globalização desequilibrada. Assim a questão social, reduzida à “questão da pobreza”, pode ser resolvida no plano da filantropia ou no ético-social, no qual o Estado não precisa ser, necessariamente, o agente executor exclusivo ou majoritário dos serviços coletivos de “proteção”, apenas um promotor ou incentivador da “sociedade civil”.

É justamente neste ponto que esta pesquisa relaciona a análise do PME, como um dos programas de combate à pobreza em curso no Brasil. Sua propositura em atender preferencialmente escolas com o maior número de alunos inscritos num programa focado à parcela pobre da população, oferecendo educação ampliada em tempo integral, caracterizada pelo atendimento no contraturno escolar, dentro ou fora da escola, por meio de atividades e oficinas sob responsabilidade de um voluntário e coordenado por um Professor Comunitário, confirma que esta política não tem finalidade de encaminhar soluções para a construção de um mundo mais justo. Neste sentido, a questão social reduzida à questão da pobreza pode ser “resolvida” no assistencialismo, no cuidado aos filhos dos trabalhadores através de uma proposta de ampliação dos espaços escolares para além dos muros escolares, para além da responsabilidade do Estado, contando com o apoio da “sociedade civil”.

Para Paiva e Mattei (2009, p. 186-187) o “êxito das ações do Governo Lula na área social repercute no amortecimento do conflito social no Brasil, especialmente após a massificação dos programas de transferência de renda, processo este que, indiretamente, afeta e inibe o protesto das classes sociais subalternas”. Na análise de Vaz (2013, p. 96) a educação está sendo chamada por essas políticas para “solucionar um problema em que a causa não está em si, mas no modo como a sociedade capitalista se organiza e estabelece suas relações sociais – no interior das relações entre Capital e Trabalho – cumprindo um papel de conformadora dos sujeitos frente às desigualdades sociais”. Essas duas passagens auxiliam na análise de que essas políticas assistenciais em curso em nosso país têm como foco o apaziguamento e a conformação da classe dominada, o controle da pobreza e dos pobres, frente à intensificação das explorações e das tensões entre classes.

Frente ao exposto, reafirma-se o que se encontra nos documentos, de que o Programa Mais Educação se concretiza como mais uma política estratégica (para o capital) de combate à pobreza, exclusão social e à marginalização cultural em curso em nosso país, seguindo os moldes das proposições mundiais de políticas de OM. Porém, é necessário alertar que políticas como esta que trazem a responsabilidade para a escola de “solucionar o problema da pobreza” quando na verdade só pretendem esconder tensões e apaziguar a classe social oprimida, precisam ser conhecidas, analisadas, debatidas e combatidas. É neste ponto que esta pesquisa reconhece o verdadeiro papel da educação. Não aquela que se tornou “peça do processo de acumulação de capital e de estabelecimento de um consenso que torna possível a reprodução do

injusto sistema de classes”, mas a educação como instrumento da emancipação humana, aquela que “poderia ser uma alavanca essencial para a mudança”, contra-hegemônica e com a tarefa de “transformação social ampla e emancipadora” (SADER, 2008). Neste sentido, alerta Mészáros (2008, p. 35), “as soluções não podem ser apenas *formais*: elas devem ser *essenciais*” (grifo no original).

## **5 A FUNÇÃO DA ESCOLA E O PAPEL DO PROFESSOR NO PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO**

A proposta deste capítulo é apresentar a abordagem da função da escola e do papel do professor do Programa Mais Educação. Na documentação do Programa é possível perceber que a escola assume um papel assistencialista.

A educação é compreendida como “um desafio para escolas e comunidades” e “abrange diversas atividades sociais que ocorrem em muitos espaços” entre eles, a escola (BRASIL, 2009c, p. 15). É perceptível que os documentos do Programa utilizam-se de um conceito vago de educação.

Sem pretender esgotar a questão, é possível compreender de forma distinta este conceito de educar que “surge como formação para a vida em sociedade, superando a fragmentação social e produtiva”, como “um desdobramento da teoria política, implicando na compreensão da organização cultural do país, em um momento histórico determinado” (SILVA; SILVA, 2012, p. 70-71). Contudo, mais do que formação para a vida, a educação apresenta-se como um campo de disputas. A educação, para Frigotto (1995, p. 25), “quando apreendida no plano das determinações e relações sociais e, portanto, ela mesma constituída e constituinte destas relações, apresenta-se historicamente como um campo de disputa hegemônica”. Neste campo de disputas, a educação se constitui historicamente de forma dialética e contraditória.

Muito mais do que abranger diversas atividades sociais, como citam os documentos do Programa, a educação engloba também atividades políticas e de classe. A centralidade da educação decorre da condição imprescindível da própria realização histórica do homem (PARO, 1999) que se confirma com a convivência social e política numa realidade social classista decorrente da acumulação de capital.

Para Mészáros (2008, p. 15), a educação, que se tornou mais uma “peça do processo de acumulação de capital e de estabelecimento de um consenso que torna possível a reprodução do injusto sistema de classes”, poderia, ao invés de se tornar “mecanismo de perpetuação e reprodução desse sistema”, ser “alavanca essencial para a mudança” social.

Mesmo ciente que não é possível analisar a escola de forma tão linear, sem considerar seu movimento histórico (e, portanto, inacabado),

com todos os seus elementos internos e externos, suas contradições, suas significações que vão além do plano educacional, propõe-se partir do preceito de que a escola é uma das instituições onde a educação acontece de forma sistêmica e organizada. Desse ponto de vista, é possível dizer que se “a educação pode ser entendida como processo e como prática social que assume diferentes formas e se realiza conforme diferentes condições em diferentes tempos e lugares” (ALGEBAILLE, 2009 p.39), então a educação escolar é uma dessas formas de realizar a educação e, portanto, a escola é a “instituição social especializada” na qual se realiza. Segundo Algebaile (2009, p. 39) a escola pode assim ser considerada por ter uma constituição histórica que confirma a definição genérica de uma instituição social especializada “à qual cabem certas funções específicas [no caso, a de educar novas gerações], cuja realização sistemática exige um conjunto de condições permanentes”.

Contudo, a autora alerta ao fato de não reduzir o papel da escola à sua especialização. Para ela,

A materialidade da escola como equipamento de uso coletivo e como lugar de encontro, a cotidianidade de seu uso, sua vinculação implícita ou explícita a outras instituições, entre outros aspectos, fazem da escola uma instituição social saturada de significações e dimensões que extrapolam certos limites de sua “especialização” convencional. A análise da formação histórica da escola deve considerar isso, sob pena de não apreender a modulação de seus sentidos mesmo no plano educacional. (ALGEBAILLE, 2009, p. 41).

Partindo deste princípio, de que a escola resulta de sua “formação histórica, dotada de especificidades e contradições” (ALGEBAILLE, 2009, p. 52) e que seus desafios atuais estão em um contexto de construção histórica da própria sociedade de classes, pensar as funções da escola não é tarefa fácil, pois é preciso compreendê-la em um contexto mais amplo, dentro de uma “concepção dialética de realidade humano-social” (FRIGOTTO, 1995, p. 20), em que a educação é compreendida como “elemento constituído e constituinte crucial de luta hegemônica”(FRIGOTTO, 1995, p. 21).

A primeira coisa que se faz necessário esclarecer é a diferença da função da educação, e, conseqüentemente da escola, para cada classe social. Mészáros (2008) é fundamental para ajudar a pensar que “é responsabilidade do sistema educacional produzir e reproduzir a

estrutura de valores dentro do qual os indivíduos definem seus próprios objetivos e fins específicos”, pois “as relações sociais de produção capitalistas não se perpetuam automaticamente”. Como os objetivos de cada classe social são distintos e derivam de suas condições sociais, as perspectivas de cada classe social frente à educação também diferem.

Frigotto (1995, p.26), baseado nos estudos de Gryzybowski, afirma que na perspectiva das classes dominantes “a educação dos diferentes grupos de trabalhadores deve dar-se a fim de habilitá-los técnica, social e ideologicamente para o trabalho”. Na perspectiva dos grupos que constituem a classe trabalhadora, a educação que lhes é destinada significa “desenvolvimento de potencialidades e apropriação de saber social”. Para as classes dominantes, a função social da educação deve estar subordinadamente controlada para responder às demandas do capital. Para a classe trabalhadora, “trata-se de buscar, na educação, conhecimentos e habilidades que permitam uma melhor compreensão da realidade e envolva a capacidade de fazer valer os próprios interesses econômicos, políticos e culturais” (FRIGOTTO, 1995, p.26).

O papel social da educação e a função da escola são construídos historicamente, marcados “por concepções conflitantes e, sobretudo, antagônicas” (FRIGOTTO, 1995, p. 29). E, por serem construídos historicamente, estão em constante transformação. Assim, para analisar a função da escola para o Programa Mais Educação é preciso levar em consideração o contexto histórico e político no qual está inserido.

Frente às mudanças da contemporaneidade, as novas características e recontextualizações de conceitos vividos nos últimos tempos, já abordados ao longo deste texto, as funções, historicamente definidas para cada uma das instituições socializadoras – entre elas a escola –, também se modificaram e exigem novas configurações. Em conformidade a esta lógica, os documentos do PME, apresentam este momento de mudanças propício para “agregar novos conceitos e assumir novas posturas, mais dialógicas e articuladas, determinando novos acordos entre essas instituições”. Porém, esse discurso presente nos documentos do Programa propondo mudanças na postura da escola maquiando um caráter inovador, que propunha mudanças e novas posturas, não perde, em sua essência, seu caráter subordinado “aos interesses do capital que historicamente toma formas e conteúdos diversos, no capitalismo nascente, no capitalismo monopolista e no transnacional, na economia globalizada” (FRIGOTTO, 1995, p. 32), na “renovada concepção neoliberal de sociedade para o século XXI com o movimento da Terceira Via” (NEVES, 2010; MARTINS, 2009) e ainda

a expansão do capital-imperialismo (FONTES, 2010).

## 5.1 AS MUDANÇAS NA FUNÇÃO DA ESCOLA

Para Ana Maria Cavaliere (2002, p. 248-249), as mudanças na função da escola ocorreram com a massificação ao acesso escolar, pois enquanto se destinava efetivamente a poucos, alcançando pequena parcela da população, “a escola tinha a função precípua da instrução escolar, e sua ação social era uma expansão linear dos processos integradores da comunidade sociocultural homogênea que a ela tinha acesso”. Com o processo de escolarização das grandes massas da população brasileira, já na segunda metade do século XX, houve um “esvaziamento das responsabilidades da escola” expresso entre vários fatores<sup>78</sup> e uma tendente privatização do sistema, com a retirada da classe média urbana da escola pública. A escola, na visão da autora, passa a abarcar novas funções não tipicamente escolares, mas, sem o qual, o trabalho especificamente voltado para a instrução escolar tornava-se inviável.

No mesmo sentido deste esvaziamento das responsabilidades instrutivas da escola, Paro et al (1988, p. 14) afirmam que “para a grande maioria da população que frequenta a escola, a função de instrução tem sido reduzida a mínimos insignificantes”.

Essa **função instrutiva** da escola, que é inerente à própria natureza da escola e a que a justifica como tal, é de fundamental importância e não pode ser minimizada ou por demais funções e responsabilidades que a escola vem abarcando nos últimos tempos. Paro et al (1988, p. 12) pensam a escola preliminarmente nesta função ao participar da divisão social do trabalho no que diz respeito à transmissão, em escala social e de modo sistemático e organizado, de um acervo de conhecimentos e valores, ou seja, do saber historicamente produzido. No discurso da classe dominante, esta função aparece como modo de distribuir o que foi produzido socialmente, justificando-a como meio para uma possível equalização social, via discurso da igualdade de oportunidades. Mas esta função se faz presente também na reivindicação

---

<sup>78</sup> Entre os fatores citados pela autora estão as instalações precárias do ambiente físico escolar, a redução da jornada e multiplicação dos turnos, o grande número de alunos por sala, a desorientação didático-pedagógica, a baixa qualidade da formação dos professores, a verificação de instituições escolares omissas, cujo principal produto é a exclusão precoce de grande parte das crianças que a elas chegam e a verificação de um coroamento do ciclo de urbanização desordenada associado às políticas públicas erráticas e inadequadas.

de educadores e também de todos os outros trabalhadores, como fundamental na garantia do acesso ao acervo cultural produzido historicamente pela humanidade – mesmo que se percebam conflitos e concepções distintas sobre a forma como essa função é realizada pela escola, e sobre a seleção dos conteúdos do currículo (PARO et al, 1988, p. 13).

Porém, a escola nunca é um espaço exclusivamente de instrução, ela é também um espaço de socialização. Esta **função socializadora** remete à vivência coletiva, ao aprender coletivamente, ao acesso a ambientes diversificados de cultura e lazer, mas não se reduz a isso. É um processo mais amplo e complexo que implica no contato com a cultura institucional da escola que é baseada na cultura da classe dominante – expressa de diversas formas, direta ou indiretamente, através do regimento, das regras de convivência, na estrutura organizacional, nas teias de relações pessoais, no modo de viver e conviver no espaço da escola de aspectos físicos, materiais e humanos – sob a cultura da classe dominada, influenciando no modo de ser, pensar, falar, agir e se posicionar dos indivíduos e da classe dominada como um todo. Contudo, este movimento não é linear e tampouco pacífico. É, acima de tudo, contraditório. Ao mesmo tempo em que recalca a personalidade, a cultura e os valores da classe dominada, instiga também movimentos de negação desta cultura institucional, demonstrando as correlações de força existentes no interior da escola e também em seu entorno (PARO et al, 1988, p. 14).

Acimade tudo a escola deve ter uma **função educativa** que ultrapasse, vá além da reprodução, da socialização; que contribua para a luta emancipatória de uma transformação social ampla. Para Gómez (1998, p. 22) a “função educativa da escola é imersa na tensão dialética entre reprodução e mudança” e onde o “conhecimento, social e historicamente construído e condicionado, deve ser utilizado como ferramenta de análise para compreender, para além das aparências superficiais do *status quo* real – assumido como natural pela ideologia dominante”.

Mészáros (2008) é quem amplia esta discussão da função educativa na escola, como fundamental para ir além da reprodução e da socialização, para ir além da lógica do capital. A respeito da dialética entre reprodução e mudança, o autor afirma que,

[...] o papel da educação é soberano, tanto para a elaboração de estratégias apropriadas e adequadas para mudar as condições objetivas de reprodução,

como para a automudança consciente dos indivíduos chamados a concretizar a criação de uma ordem social metabólica radicalmente diferente. (MÉSZÁROS, 2008, p. 65) [itálico no original].

Assim, a função educativa, que, em Mézáros (2008), ultrapassa a escola – pois deve acontecer não somente nos anos escolares, mas em toda a vida do indivíduo, já que o autor defende uma educação plena para toda a vida – deve funcionar como um mecanismo de contrainternalização dos valores da classe dominante e se converter, dessa maneira, em educação para além do capital, que só pode se tornar completa numa sociedade para além do capital.

Para Goméz (1998), a função educativa da escola na sociedade pós-industrial contemporânea deve-se concretizar em dois eixos complementares de intervenção:

\* Organizar o desenvolvimento radical da função compensatória das desigualdades de origem, mediante a atenção e o respeito pela diversidade.

\* Provocar e facilitar a reconstrução dos conhecimentos, das disposições e das pautas de conduta que a criança assimila em sua vida paralela e anterior à escola. Como diria Wood (1984, p. 239), preparar os alunos/as para pensar criticamente e agir democraticamente numa sociedade não-democrática. (GOMÉZ, 1998, p. 22).

Concretizada desta forma, a função educativa, na visão destes autores, cumpriria seu papel contra-hegemônico.

Nos últimos tempos, principalmente no início da década de 1980, com o contexto do nacional-desenvolvimentismo, as novas formulações do papel da educação escolar na superação da pobreza e do atraso têm levado à escola outras atividades suplementares, ampliando assim, suas funções. Principalmente após a disseminação de uma ideologia hegemônica baseada na teoria do capital humano e no pensamento neoliberal, quando “a ideia-chave é a de que a um acréscimo marginal de instrução, treinamento e educação, corresponde um acréscimo marginal da capacidade de produção” (FRIGOTTO, 1995, p. 41) e investir em capital humano é investir em desenvolvimento das nações. Nesta lógica, a escola é “apontada como o instrumento básico de mobilidade, equalização e ‘justiça’ social” (FRIGOTTO, 2001, p. 27).

São essas ideias que influenciaram as mudanças e novos desafios propostos à escola brasileira, já que também aqui “no Brasil esta teoria é

rapidamente alcançada ao plano das teorias do desenvolvimento e da equalização social no contexto do *milagre econômico*” (FRIGOTTO, 1995, p. 41, grifo do original) em meados da década de 1980.

Entre as novas funções e atribuições incutidas à escola, aparecem funções gerais com fortes vínculos entre processo educativo e sistema produtivo, como a vinculação entre escola e preparação para o trabalho, a “libertação” da mulher para o trabalho, a abertura e ampliação de “circuitos de circulação da produção”, a formação técnica e especializada da mão de obra utilizável, bem como a formação de um exército de reserva funcional para o mercado. Há também outras importantes funções ligadas à manutenção do *status quo*, como a conversão da escolarização numa espécie de “válvula de escape das tensões sociais” e a função de contenção das pressões e da organização da classe trabalhadora (ALGEBAILLE, 2009, p. 66; PARO, 1999).

Para Frigotto (1995, p. 53), no início da década de 1990, o dilema da função da escola se apresentava em dois lados:

[...] de um lado pela demanda de ampliação da escola básica e uma nova qualidade da mesma como exigência das necessidades da nova base técnica do processo produtivo, dos processos de reconversão tecnológica e, de outro, pela dificuldade de liberar o campo educativo da esfera privada do mercado.

O dilema da função escolar na era de ajuste neoliberal, aonde o campo educativo e da qualificação da força de trabalho se manifestavam no sentido de “rejuvenescer a teoria do capital humano, com rosto, agora, mais social” (FRIGOTTO, 1995, p. 145), ganha novos determinantes ou amplia alguns já existentes com a trilha da racionalização neoliberal hegemônica.

Neste sentido, Algebaile (2009, p. 158) esclarece que a modificação do perfil escolar, e entende-se aqui consequentemente a modificação da função desta instituição, é fortemente marcada pelo processo de expansão escolar.

A expansão escolar no Brasil é marcadamente implicada com os diversos delineamentos do “social”, a partir das relações econômicas, e com as formas [...] de gestão desse social, formuladas na política social. Trata-se, porém, de uma implicação tão forte que suas ampliações [...] não se restringem ao maior alcance populacional e territorial de uma escola definida por um perfil “clássico” – uma escola

formativa, ainda que de baixa qualidade. Envolvem a própria modificação desse perfil. (ALGEBAIL, 2009, p. 158).

A escola pública brasileira ao estreitar seus laços com as políticas sociais, principalmente após as mudanças percebidas com difusão das políticas dos Organismos Multilaterais visando o combate à pobreza, ganha outros determinantes ligados a sua função. No governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2003) são criadas “ações tópicas e fragmentárias, de caráter mais caritativo e filantrópico” para evidenciar o combate à pobreza (ALGEBAIL, 2009, p. 255).

Uma dessas ações é a aplicação de programas de transferência de renda condicionada – como o Programa Bolsa Escola que no governo de Lula da Silva passa por ampliações abarcando outros subsídios e é chamado de Programa Bolsa Família – para grupos classificados como extremamente pobres e pobres, como cumprimento às condicionalidades impostas pelas agências internacionais para o refinanciamento da dívida externa, na década de noventa do século passado. Faz-se importante ressaltar o papel central que a escola assume na implantação e controle dos programas de transferência de renda.

Novos determinantes<sup>79</sup> incidem sobre o fazer escolar. Determinantes esses que, cada vez mais ligados ao caráter da assistência social, trazem à escola muitas ações, programas e responsabilidades<sup>80</sup> acabando por reduzir o espaço no seu fazer para sua principal função: educar! Neste contexto, a escola pública em nosso país, assume funções e papéis assistenciais, como um “posto avançado do Estado” (ALGEBAIL, 2009). Uma manobra deste Estado capitalista e burguês que busca dividir suas responsabilidades com o social entre as esferas

---

<sup>79</sup>São muitas as ações, na sua grande maioria de cunho assistencial, que a escola tem assumido neste novo contexto. Entre elas: o trato com a alimentação e a higiene; a educação de valores morais e de convivência social; o cuidado com a saúde (várias ações foram criadas ao longo dos anos e ultimamente acopladas no Programa Saúde da Família); a atenção às violências domésticas; a prevenção ao uso de drogas; o acompanhamento da frequência escolar como condicionante dos programas de transferência de renda; ações que incentivem a geração de trabalho etc.

<sup>80</sup>Esses novos determinantes, ações e programas que são acoplados à responsabilidade da escola estão as ações que invadem a escola e o fazer dos profissionais da educação ligadas desde as questões básicas de higiene, alimentação, proteção, saúde etc. Essas ações sempre chegam as escola nomeadas por programas. Esses programas mudam de nomenclatura com as mudanças regionais ou políticas, por isso seria difícil localizá-los nacionalmente. Contudo, é possível citar como exemplo o programa que tem como objetivo acompanhar o desenvolvimento da visão e audição dos estudantes. No Estado de Santa Catarina recebe o nome de Programa Ver e Ouvir (Portal SED, 2012). Este programa é realizado dentro da escola, pelos profissionais da educação.

administrativas (federal, estadual e municipal) e a “sociedade”, num movimento, abordado no capítulo dois deste texto, de descentralização das responsabilidades e centralização da elaboração, decisão e fiscalização das políticas propostas.

Analisando o papel da escola neste movimento, Algebaile (2009, p. 225) afirma que,

A utilização da escola como posto avançado do Estado, por exemplo, mostrou-se interessante tanto para projetos que buscavam a instituição de formas sistemáticas de controle social que levassem à aceleração de processos “civilizatórios” [...] quanto para projetos dirigidos a objetivos menos “nobres”, de mera legitimação política e atenuação dos conflitos que poderiam derivar da intensificação da pobreza.

Esses determinantes da ampliação das funções da escola, principalmente ligados às condições de vida (alimentação, saúde, proteção) e da assistência, deveriam existir como direito da população. Não somente no âmbito de oferta pelo ambiente escolar, mas de forma universal a todos os indivíduos da sociedade. Para isso, as questões sociais devem ser resolvidas em seu nível estrutural. Como não é de interesse do capital, modificar a ordem social, soluções paliativas e reformistas são tratadas através das políticas sociais, como se dessem conta do problema. Contudo, “a ausência de soluções estruturais ou de políticas sociais consistentes sobrecarrega a escola com atividades que extrapolam sua função específica” (PARO et al, 1988, p. 15).

Frente a esta realidade da escola pública brasileira, focada na educação das classes trabalhadoras num contexto ideológico hegemônico das classes dominantes, sendo a riqueza vista “como resultado apenas da vontade, do espírito de empreendimento, do esforço e do empenho pessoal de cada um em seu trabalho” e a pobreza material condenada enquanto “problema essencialmente moral”, pois “só se sujeitam a ela [...] aqueles que, por sua pobreza espiritual, não se empenham em tornar-se, também, proprietários de riqueza material” (PARO et al, 1988, p. 15), as propostas da educação em tempo integral ganharam destaque. Nesta lógica, já alertava Arroyo (1988, p. 6), que “se a pobreza é a expressão de degradação moral do espírito, da vontade, dos valores e hábitos, a educação integral será seu remédio”.

Afinal a escola em tempo integral, nesta racionalização, surge como “a arca segura, protetora” que pode proteger os filhos dos

trabalhadores das consequências da pobreza, da violência, do abandono, da desestruturação familiar, enfim, do “ambiente ‘nocivo’ em que vivem”. Segundo Arroyo, o papel da escola já era redefinido em meados da década de 80 do século passado, transformando-a em uma “instituição protetora, onde a criança encontre segurança física e esteja a salvo da violência a que está exposta no convívio social” (ARROYO, 1988, p. 5).

Nesta racionalização, a incumbência da escola tornou-se a responsabilidade de resolver problemas sociais, como se os problemas socioeconômicos brasileiros fossem produzidos no campo educacional. Desloca-separa este campo, problemas que são determinados e consequentes da relação capital-trabalho (EVANGELISTA; LEHER, 2012, p. 16).

Arroyo (1988, p. 7) já apontava um elemento fundamental a esta discussão: “a escola de tempo integral, ou o alargamento do tempo na escola, tem-se tornado um dos mecanismos da lógica mercantil de ajustamento ao mercado de trabalho”. Sua análise parte não só do pré-requisito de que a escola é “espaço de formação do trabalhador que o possibilitará entrar e competir no mercado de trabalho”, mas também como espaço de “ocupação do tempo de espera, cada vez mais longo, para serem absorvidos nesse mercado”.

Ora, fica claro no exposto, que a escola de tempo integral, na realidade brasileira, tem caráter protecionista e assistencial, que procura “remediar” um problema que não pode ser diminuído ou atenuado, mas deve ser radicalmente combatido. A proposta de educação em tempo integral atual, que esta pesquisa se propôs explorar, que pretende “ocupar o tempo livre”, através da ampliação do tempo escolar com atividades no contraturno, confirmam esses novos determinantes que propõem mudanças na função escolar.

## 5.2 A DUPLA TAREFA DA ESCOLA: EDUCAÇÃO E PROTEÇÃO

No discurso hegemônico, a escola pública brasileira aparece como uma “instituição salvadora” (PARO et al, 1988, p. 16), e os projetos de escola de tempo integral ou de alargamento do tempo na escola são as “ferramentas de salvação”.

Em conformidade com a racionalização apresentada, os documentos do Programa Mais Educação apresentam a determinação de um duplo desafio para a escola e claramente propõem a reestruturação da função escolar. O trecho a seguir, retirado de um dos documentos da

Série Mais Educação, o *Rede de Saberes Mais Educação...*, confirma o colocado.

Essa multiplicidade de funções que se atribui à escola hoje representa, de fato, um grande desafio – essa instituição se vê como **educadora**, mas também como “**protetora**” e isso tem provocado debates acerca não só de sua especificidade, mas também acerca dos novos atores sociais que buscam apoiá-la no exercício dessas **novas funções** e dos movimentos e organizações que igualmente buscam a companhia dessa instituição escolar para constituí-la e, talvez, ressignificá-la. 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, 2009c, p 17, grifo nosso).

O uso do termo ‘ampliação das possibilidades de atendimento’ é um dos elementos que levaram esta pesquisadora a perceber que o PME, dentro de seu contexto histórico sócio-político-econômico, propõe um redirecionamento da função da escola. O que pode ser confirmado com outro trecho do mesmo material:

Não se deve ter receio de assumir que a escola, neste momento, tem ocupado esse lugar central no “cuidado” às crianças e aos jovens, ainda que enfrentando inúmeros desafios e fazendo-o de modo solitário. Além disso, é preciso salientar o fato de que a instituição escolar, por vezes, não tem sabido estabelecer um diálogo com a sociedade, o que pode estar associado a convicções e crenças que impedem a leitura do momento histórico que exige novas formas de funcionamento das instituições, a partir do **redirecionamento de sua função.**” (BRASIL, 2009c, p. 29).

Esse redirecionamento da função escolar é também destacado por autores do balanço de literatura desta pesquisa (CAVALIERE, 2007;

NÓBREGA; SILVA, 2010; PINHEIRO, 2009; REGIS; PADILHA, 2010; SANTOS, 2009; SILVA; SILVA. 2009, 2010, 2012) e foi apresentado no segundo capítulo deste trabalho. A partir do que as pesquisas anteriores destacaram, do que foi observado nos documentos do Programa analisado e do diálogo com outros autores, é possível afirmar que o Programa Mais Educação determina uma **função assistencialista** para a escola pública brasileira.

O PME preenche todos os requisitos para confirmar, entre outras, a **concepção de cunho assistencialista**, do estudo de Cavaliere (2007, p. 1028). Ou seja, o PME vê a escola de tempo integral como “uma escola para desprivilegiados”, que deve “suprir deficiências gerais da formação dos alunos”, “substitui[r] a família”, “onde o mais relevante não é o conhecimento e sim a ocupação do tempo e a socialização primária”. Para esta concepção, “utiliza-se do termo ‘atendimento’, como se a escola não fosse “o lugar do saber, do aprendizado, da cultura, mas um lugar onde as crianças das classes populares serão ‘atendidas’ de forma semelhante aos ‘doentes’”(CAVALIERE, 2007, p. 1028).

Nos documentos do Programa é possível perceber a propositura aqui discutida de que a escola deve assumir as funções da assistência social. Nas justificativas para sua implementação, presentes na Portaria Interministerial n. 17, de 24 de abril de 2007 que o instituiu, o Programa explicita esta relação.

CONSIDERANDO que o Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, garante às crianças e aos adolescentes a **proteção integral** e todos os **direitos fundamentais** inerentes à pessoa humana, assegurando-lhes oportunidades a fim de lhes facultar o **desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social**, em condições de liberdade e de dignidade;

CONSIDERANDO que a família, a comunidade, a sociedade e o poder público devem assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos **direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária**, nos termos do art. 227 da Constituição Federal;

CONSIDERANDO que, segundo a **Política Nacional de Assistência Social**, o Estado deve prover proteção social à criança, ao adolescente e ao jovem, bem como a suas famílias, nas situações de

vulnerabilidade, risco ou exclusão social, potencializando recursos individuais e coletivos capazes de contribuir para a superação de tais situações, resgate de seus direitos e alcance da autonomia;

CONSIDERANDO a situação de **vulnerabilidade e risco** a que estão submetidas parcelas consideráveis de crianças, adolescentes e jovens e suas famílias, relacionadas à pobreza, discriminação étnico-racial, baixa escolaridade, fragilização de vínculos, trabalho infantil, exploração sexual e outras formas de violação de **direitos**;

CONSIDERANDO a importância da **articulação entre as políticas sociais para a inclusão** de crianças, adolescentes, jovens e suas famílias, bem como o papel fundamental que a educação exerce nesse contexto; (BRASIL, 2007, grifo nosso)

Percebe-se nos grifos a explanação de um discurso assistencialista, com palavras de ordem como a proteção e a inclusão. Ainda neste documento, outro trecho esclarece que o programa será implementado para garantir a proteção social da assistência social.

**O Programa será implementado** por meio do apoio à realização, em escolas e outros espaços socioculturais, de ações socioeducativas no contraturno escolar, incluindo os campos da educação, artes, cultura, esporte, lazer mobilizando-os **para** a melhoria do desempenho educacional, ao cultivo de relações entre professores, alunos e suas comunidades, à **garantia da proteção social da assistência social** e à formação para a cidadania. (BRASIL, 2007, grifo nosso)

A articulação entre a educação e a assistência social também é apontada no Decreto Presidencial n. 7083 de 27 de janeiro de 2010, a saber:

Art. 2º São princípios da educação integral, no âmbito do Programa Mais Educação:

[...]

**III - a integração entre as políticas educacionais e sociais**, em interlocução com as comunidades escolares; (BRASIL, 2010, grifo nosso)

A assistência social constitui-se como um direito do cidadão, assegurado pela Constituição em seu artigo 6º, determinando que “são direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados” (BRASIL, 1988; 2010b) e sua interligação com a educação é determinada pelo Estatuto da Criança e do Adolescente ao evidenciar “a necessidade de retirar a criança e o adolescente da situação de risco social, para que tenham condições de se desenvolver plenamente” e quando determina ser dever do Estado oferecer no Ensino Fundamental atendimento através de programas suplementares, entre eles destaca “alimentação e assistência à saúde” (BRASIL, 1990). Por isso, os documentos do PME se referenciam a estas duas leis. O texto de um dos cadernos da Série Mais Educação que trata sobre a intersetorialidade, indica que essas deliberações jurídicas “expressam uma nova perspectiva em relação à infância e juventude: a Doutrina da Proteção Integral<sup>81</sup>” que os coloca no centro das políticas públicas.

Na maioria dos documentos do PME, sua relação com assistência social aparece como uma integração que deve acontecer no interior da escola. É somente no caderno da Série Mais Educação, que trata da proposta pedagógica do PME, que o discurso procura justificar esta aproximação entre assistência social e educação usando o desempenho escolar e a permanência na escola como critérios.

A articulação entre Educação, Assistência Social, Cultura e Esporte, dentre outras políticas públicas, poderá se constituir como uma importante intervenção para a melhoria do desempenho escolar e da permanência na escola, principalmente em territórios mais vulneráveis. (BRASIL, 2009c, p. 25).

---

<sup>81</sup>A doutrina de proteção integral à criança, consagrada na Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança e da Organização das Nações Unidas (ONU, 1989) e na Declaração Universal dos Direitos da Criança (ONU, 1959), assim como pela Constituição da República Federativa do Brasil (BRASIL, 1988) e pelo Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (BRASIL, 1990), designa um sistema em que crianças e adolescentes, até 18 anos de idade, são considerados titulares de interesses subordinados, frente à família, à sociedade e ao Estado, cujos princípios, estão sintetizados no *caput* do artigo 227 da Constituição Federal. A teoria de proteção integral parte da compreensão de que as normas que cuidam de crianças e de adolescentes devem concebê-los como cidadãos plenos, porém sujeitos à proteção prioritária, tendo em vista que são pessoas em desenvolvimento físico, psicológico e moral.

O estudo de mestrado de Pinheiro (2009)<sup>82</sup> observou o termo “assistência social” como uma categoria de análise que emerge da Portaria Interministerial (BRASIL, 2007) que institui o Programa. Segundo a autora, “essa categoria atrela-se à educação, uma vez que pretende ofertar condições sociais básicas para que o indivíduo possa gozar, de forma plena, de uma educação integral de qualidade, por meio da perspectiva da proteção integral”. Mesmo apontando para o atrelamento entre assistência social e educação, a autora indica que, no documento analisado, a categoria em questão não constitui uma visão assistencialista da educação, como é possível observar no trecho a seguir:

Evidenciamos que, de acordo com o corpo do texto normativo, essa categoria não se constitui como uma visão assistencialista de educação, uma vez que visa, prioritariamente, oferecer condições básicas necessárias para fomentar a educação integral do educando. (PINHEIRO, 2009, p. 98).

No ponto de vista desta pesquisa, é possível, perceber que as questões assistencialistas ganham ênfase muito maior do que as educativas<sup>83</sup>. Esse discurso repercute também por todos os outros documentos. Portanto, na visão desta pesquisadora, o Programa Mais educação indica sim, uma função assistencialista para a escola pública brasileira. Além disso, outros autores (CAVALIEIRE, 2007; FARIA, 2011; SILVA; SILVA, 2012) também conduzem suas análises neste sentido.

Cavaliere (2002) indica que a escola pública vive, desde o início do século XXI, um momento de perda de identidade com a ampliação de suas funções.

A escola fundamental pública brasileira vive um momento de perda de identidade cultural e pedagógica. A ampliação desordenada de suas

---

<sup>82</sup> A referida dissertação aborda o Programa Mais Educação e, ao analisar a Portaria Interministerial n. 17 (BRASIL, 2007), organiza oito categorias de análise: (1) tempo escolar; (2) ações socioeducativas; (3) espaço educativo; (4) ações integradas; (5) intersetorialidade; (6) **assistência social**; (7) diversidade e (8) formação integral.

<sup>83</sup> A referida portaria considera onze pontos para implementar o programa. Desses, somente dois apontam uma preocupação com a formação, sendo que um fala dos locais formativos e outro do esporte como atividade que auxilia na formação integral. Os demais estão, na maioria, ligados a esse caráter assistencial (dois tratam de proteção social, um de prevenção de ruptura de vínculos familiares, dois de inclusão social, dois de garantia de direitos e dois de ampliação do tempo na escola).

tarefas, bem como as recentes políticas oficiais, tais como programas bolsa-escola, novos critérios de progressão escolar, inclusão no currículo de temas ligados à saúde, à ética e à cultura, parecem delinear uma realidade em que as necessidades sócio-integradoras assumem posição primordial no cotidiano escolar.

Assim também se caracteriza o Programa Mais Educação. Sua proposta de política pragmática que prevê atividades socioeducativas no contra turno escolar, apresentada como pressuposto de uma política nacional de Educação Integral, contribui ainda mais para a perda de identidade da escola quando evidencia a função assistencialista como sua primordial, em detrimento das outras funções formativas.

Neste sentido, como alertam Leher e Evangelista (2012, p. 15-16), a função social da escola, na perspectiva hegemônica, é “transmutada” resumindo-se a um “instrumento de solução do problema social”. Concomitante a isto, “ao associar a produção da pobreza à má qualidade da escola argumenta-se que os problemas socioeconômicos brasileiros são produzidos no terreno educacional e, portanto, apenas nesta esfera é possível solucioná-los”. Dirige-se, assim, para o campo educacional os complexos processos e determinações da relação capital-trabalho.

É neste contexto, de dilaceração das funções escolares propostas pelo Programa Mais Educação, indicando desqualificação das funções de favorecer a apropriação e produção de conhecimento no âmbito escolar em prol da função assistencialista, que o trabalho dos profissionais da educação também se altera.

### 5.3 QUEM É O EDUCADOR PARA O PME?

Como indicado em capítulos anteriores, há na política do Programa Mais Educação uma “abertura para o reconhecimento de **diferentes agentes educadores**”. Isto é colocado nos documentos do Programa e repercutido nos estudos de autores que se debruçaram sobre a temática. Esta terminologia instigou a pesquisa a compreender o contexto desta “abertura”, ou seja, o porquê de sua propositura e o que ela representa para o papel do professor.

A abertura do conceito de professor para agentes educadores tem conformidade com a política proposta pelo Mais Educação num todo. Uma política que pretende “assumir um formato aberto” (BRASIL,

2009c, p. 17), que prevê a gestão intersetorial e as parcerias e diálogos com a comunidade e seus “diversos atores sociais”. Se por um lado esta concepção de proposta “aberta” e “mutável”(BRASIL, 2009c, p. 13), que busca “construir-se para além do espaço escolar” (BRASIL, 2009c, p. 15), pode significar um discurso que se diz preocupado com o respeito às diferenças culturais e locais num país de extensões continentais composto de diversas “riquezas de saberes”, por outro demonstra uma flexibilidade sujeita a interferências de interesses específicos. O que se constata é que a proposição de uma política assim caracterizada esteja em conformidade com os interesses das políticas de cunho hegemônico.

As bases pedagógicas e estruturais da política do PME – influenciadas por ideologias divulgadas em experiências de vários municípios, escolas e ONGs coordenados por movimentos sociais e sociedade civil, em consonância com políticas de OM, do Movimento Todos pela Educação, ONG Casa das Artes, entre outros – valorizam a aproximação e o diálogo entre culturas e os diversos saberes e práticas.

Nessas ideologias que contribuem para a base pedagógica do PME, conforme demonstrado na Figura 1 do capítulo 2 deste trabalho, os educadores sociais são destaque. Para compreender o conceito, esta pesquisa baseou-se no estudo de Machado (2010) que faz uma contextualização do surgimento da Pedagogia Social e apresenta o conceito de educador social<sup>84</sup>. Para este autor,

[...] podemos caracterizar o início do século XXI como um momento marcado pelo aumento de desigualdades sociais no mundo, em que o discurso sobre a educação como uma redentora de problemas sociais, volta novamente à cena. É também nesse contexto que surgem os argumentos a favor de uma Pedagogia Social como uma alternativa contra hegemônica de uma educação alienante, configurando uma proposta que contribua efetivamente no processo de conscientização e transformação social, não ficando apenas no discurso. (MACHADO, 2010, p. 123).

---

<sup>84</sup>Neste trabalho não se pretende esgotar os conceitos de Pedagogia Social e Educador Social, haja vista que se trata de um campo complexo que não pode ser analisado superficialmente. O objetivo é demonstrar que a proposta do Mais Educação, que tem em sua base pedagógica experiências oriundas desse campo, utiliza conceitos comuns ao caracterizar o Professor Comunitário e o monitor do PME.

Este conceito surge no contexto brasileiro em um movimento contraditório, característico de processos históricos, políticos e econômicos, que se pretendem contra-hegemônico influenciam diretamente na educação (MACHADO, 2010, p. 137). Contudo o próprio autor alerta que, com a grande diversidade de locais onde acontecem práticas educativas, com os mais variados interesses<sup>85</sup>, “ela pode assumir uma perspectiva totalmente contrária a que teoricamente se defende”. Em suma, por meio de projetos, programas e instituições essas práticas educativas podem contribuir em um “processo de apenas manutenção da realidade”. “Seriam práticas assistencialistas, no sentido ruim do termo, seriam práticas que não possuem a perspectiva de transformação da realidade”. (MACHADO, 2010, p. 44)

Neste contexto, passa a existir a figura do educador social, uma pessoa que exerce muitas funções, atuando como “um mediador entre o educando, a sociedade e a cultura” (MACHADO, 2010, p. 58). Para Machado, “a atuação do educador social é abrangente” e seus espaços de atuação são diversos<sup>86</sup>. A maior conquista para esta categoria em sua visão foi o reconhecimento profissional e social com a descrição do termo na Classificação Brasileira de Ocupações – CBO, do Ministério do Trabalho e Emprego:

Educador Social. Descrição Sumária: Visam garantir a atenção, defesa e **proteção** a pessoas em situações de risco pessoal e social. Procuram **assegurar seus direitos**, abordando-as, **sensibilizando-as**, identificando suas necessidades e demandas e **desenvolvendo atividades e tratamento**. (MACHADO, 2010, p. 236, grifo nosso).

Observa-se como os conceitos grifados estão presentes na caracterização do perfil e atribuições dos que devem atuar no Programa foco desta pesquisa. Nos documentos do PME não há o uso do termo educador social, contudo muitas de suas atribuições originam desta área.

Algumas pistas no *corpus* documental foram encontradas

---

<sup>85</sup>Os espaços onde aconteceria a educação social seriam: ONGs; instituições abrigos; presídios; hospitais; Educação de Jovens e Adultos; movimentos sociais; Igrejas; projetos sociais; programas sociais; escolas.

<sup>86</sup> Entre os citados estão: centros, entidades e instituições de regime fechado (centros de acolhida, abrigos para crianças e adolescentes, asilos); regime semiaberto (educadores de rua, execução de medidas judiciais, desenvolvimento comunitário, serviços sociais); drogadependências; equipes sociopedagógicas municipais; Conselhos Tutelares; programas de ajuda técnica ao voluntariado; centros de ócio e tempo livre; colônias de férias; albergues; museus; centros cívicos; brinquedotecas; serviços de bairro; programas socioculturais.

relacionadas ao perfil dos chamados “agentes educadores”. Para o caderno 2, da Série Mais Educação (BRASIL, 2009a, p. 37), educador é,

[...] aquele que **reinventa** a relação com o mundo, que **reinventa sua relação com o conteúdo que ensina, com o espaço da sala de aula e com seus alunos**. É aquele que **se permite** ver nos alunos possibilidades e processos em realização. Por isso pode ser comparado a um artista na arte de **mediar aprendizagens** e buscar sempre o (re)encantamento com sua profissão. [grifo nosso].

Nesta visão, o educador deveria ser capaz de *reinventar* a realidade, *mediar* as circunstâncias envolvidas no processo de educar – afinal, precisa abrir-se às mudanças que o mundo contemporâneo lhe impõe –, *se permitir* e ser acessível às novas propostas, sabendo reinventar o seu fazer escolar, partindo da sua realidade, das condições de trabalho e, como um *artista*, transformar a “sua obra”.

Este discurso esconde um objetivo, a necessidade de um profissional que *não ofereça resistência* aos planos da sociedade capitalista e sua racionalização hegemônica. Há ainda a discussão sobre o conceito de (re)encantamento. O que significa um profissional encantado por sua profissão? Por estar sob o poder do encanto, não poderá compreender a realidade em que se encontra? Ou, por estar encantado, deslumbrado, apaixonado, não deve reclamar da profissão, lutar por seus direitos e melhores condições de trabalho? Enfim, esses questionamentos instigaram-nos a compreender o contexto das políticas de formação e qualificação docente que sugerem uma reconversão do professor.

### 5.3.1 O Professor Comunitário

Há no Programa Mais Educação a caracterização de dois tipos de profissionais envolvidos com as situações de aprendizagem. O primeiro é chamado *Professor Comunitário*, ligado às Secretarias (Municipais, Estaduais ou Distrital), **preferencialmente efetivo** com carga mínima de 20h semanais, devendo chegar preferencialmente às 40h semanais de **trabalho efetivo na coordenação do Programa**. Esta categorização diz respeito ao profissional que deve coordenar o Programa, o *Professor Comunitário*, também chamado de articulador, “responsável por **mediar as relações escola/comunidade**” (BRASIL, 2009c, p. 79, grifo nosso).

Seu papel é o de “coordenar 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” (NÓBREGA; SILVA, 2011, p. 15). Seu objetivo é o de “**formular**, em conjunto com as diversas forças atuantes nos territórios, um **projeto** de educação integral que nasça da relação entre desafios e vocações locais” (BRASIL, 2009c, p. 79, grifo nosso).

Como o nome sugere, este professor deve ter um forte vínculo com a comunidade, pois é o responsável pela articulação da escola com seu entorno. Esta categorização do professor no PME apresenta ligação com as ideias da formulação de educador social, que deve agir como mediador entre o educando, a sociedade e a cultura.

O trabalho do *Professor Comunitário* é considerado “fundamental para o **planejamento, articulação e mobilização** dos diversos espaços e agentes educativos envolvidos na realização da educação integral” (BRASIL, 2009b). Foi possível destacar dez funções para ele: deve “procurar **criar um ambiente**<sub>(1)</sub> agradável de confiança e respeito mútuo entre professores da escola e membros da comunidade” (BRASIL, 2009c). Seu trabalho terá como foco: “a **organização do tempo ampliado**<sub>(2)</sub> como tempo *continuum* no currículo escolar, o **acompanhamento dos monitores**<sub>(3)</sub>, o **diálogo com a comunidade**<sub>(4)</sub>, a **proposição de itinerários formativos**<sub>(5)</sub> que transcendam os muros das escolas e a construção de ‘pontes’ entre a escola e a comunidade” (BRASIL, 2011, grifo nosso). Ademais, deve assumir o “**papel de articulador**<sub>(6)</sub>” da relação entre a escola e a comunidade propondo “projetos político-pedagógicos” por meio da busca de “superação dos reducionismos técnicos ou políticos”, da proposição de um “novo modo de vivenciar as dimensões administrativa e pedagógica no planejamento da educação” e do “**incentivo ao protagonismo**<sub>(7)</sub>” da população usuária (estudantes, pais e comunidades). (BRASIL, 2009b, p. 39). Ainda é responsável por “**acompanhar a gestão pedagógica e administrativa**<sub>(8)</sub> do programa, [...] favorecendo a troca de saberes formais e informais através do diálogo pleno com a comunidade e de mapear as **oportunidades de parcerias**<sub>(9)</sub> e **fortalecer o ‘território educativo**<sub>(10)</sub>” no qual a escola se situa”. (BRASIL, 2010, p. 10, grifo nosso).

As dez funções referidas não incluíram as que compõem o dia-a-dia escolar de um coordenador qualquer<sup>87</sup>, além de outras, tais como

---

<sup>87</sup>Entende-se como trabalho habitual de um coordenador o atendimento às demandas diárias de uma escola, entre elas: atendimento a pais, alunos e professores; acompanhamento das

**coordenar e participar do Comitê Local; elaborar o Plano de Ações da Escola e cadastrá-lo no sistema SIMEC; selecionar os alunos e organizar as turmas,** bem como **encontrar os monitores** para cada atividade. Este amplo leque de funções e atribuições, impostas a este profissional, sobrecarregam o seu fazer, não mais tão “pedagógico” em razão de seu feitiço operacional e administrativo. Propõe-se um profissional com “multi-ocupações” em seu contexto de trabalho, como indicado por Nóbrega; Silva (2010). Ocupações que pudessem, como seguem os autores em sua linha de pensamento, ser consideradas papel dos sistemas de educação, como é o caso de “estimular a participação de colaboradores” (NÓBREGA; SILVA, 2011, p. 17).

É evidente o esvaziamento do caráter pedagógico e formativo, do trabalho do professor, em comparação a evidência do caráter gerencial e administrativo da função deste profissional. Em contrapartida, funções ligadas à organização do trabalho, à supervisão dos monitores, ao gerenciamento do programa, à busca por parceiros, ao diálogo com a comunidade, ganham evidência. Este seria o ‘perfil ideal’, evidenciando-se as características importantes a serem por ele portadas, apesar de não haver “uma definição fechada sobre quem pode atuar” (BRASIL, 2009, p. 15):

- Preferencialmente ser alguém que tenha **relações com a comunidade**; que seja parte dela (se possível); que conheça seus líderes, vocações locais (equipamento público: clubes, igrejas, bibliotecas, museus, outras escolas, centros culturais, centros comerciais, fábricas, praças etc.);
- É importante que conheça ou pesquise a história local;
- Deve ser solícito e com um forte vínculo com a comunidade escolar;
- Deve **escutar** os companheiros e estudantes **que buscam o consenso** e acreditam no trabalho coletivo;
- Deve ser **sensível e aberto** às múltiplas linguagens e aos saberes comunitários;
- Deve **apoiar novas ideias, transformar dificuldades** em oportunidades e **dedicar-se a cumprir** o que foi proposto coletivamente;
- Deve **saber escutar** as crianças, adolescentes e jovens e ter **gosto pela convivência** com a comunidade na qual atua;

---

atividades diárias; controle de faltas tanto de monitores quanto de alunos – sendo que no caso de falta do primeiro é necessário buscar alternativas para realização da atividade específica, incluindo assumir as monitorias; acompanhamento do cardápio da merenda escolar; gerenciamento de possíveis conflitos entre educando/professores/servidores.

- Deve ser aquele que se **emociona** e **compartilha** as histórias das famílias e da comunidade.

Ora, é perceptível que para a procura deste profissional não há exigência alguma quanto à qualificação específica na área pedagógica ou experiência em projetos. O perfil proposto sugere um profissional sensível, solícito, que saiba escutar, tenha gosto pela vivência coletiva e busque vínculo com a comunidade, sua história e suas possibilidades, que transforme as dificuldades em oportunidades. Ou seja, um profissional aberto às tendências que o Programa sugere à escola.

O termo *Professor Comunitário* aparece primeiramente em dois dos programas que serviram de base para a construção dos princípios pedagógicos da proposta do Programa Mais Educação, o *Programa Escola Aberta* e a experiência de uma prefeitura de Belo Horizonte, MG, conhecida como *Programa Escola Integrada*. Nesses programas, essa “nova modalidade” de professor desempenha funções como “articular a escola e a família; realizar visitas na comunidade; envolver as famílias, o bairro e a cidade na escola. Trata-se de valorizar a função do docente como empreendedor comunitário” (COELHO, 2009).

Essa ideia de empreendedor comunitário, mesmo que não esteja claramente apontada nos documentos do PME, está presente nas entrelinhas do discurso e pode ser percebida quando definem como algumas das funções do *Professor Comunitário* “descobrir as oportunidades de parcerias com o entorno escolar”, de “articular a relação entre a escola e sua comunidade” e “incentivar o protagonismo da sua população”.

### 5.3.2 O Monitor do PME

O segundo profissional, Monitor, também chamado voluntário ou oficinheiro, deve ser um ‘agente educador’ a ser ‘contratado’ pelas APPs (Associação de Pais e Professores), inclusive prevendo-se a interceptação das ONGs nesta contratação, ter seu trabalho considerado de natureza voluntária – definida pela Lei n. 9.608, de 18 de fevereiro de 1998 (BRASIL, 1998), e o ressarcimento das despesas com transporte e alimentação deverá ser calculado de acordo com o número de turmas monitoradas.

O monitor tem contato direto com a turma e sua ‘contratação’ está vinculada aos seus saberes, ligados à temática da oficina escolhida. Para exercer a função não é exigida qualquer formação na área da

educação ou o domínio dos saberes necessários ao exercício da profissão docente. Somente há uma indicação de que este trabalho de monitoria possa ser desempenhado, preferencialmente, por estudantes universitários com formação específica nas áreas de desenvolvimento das atividades previstas nos Macrocampos de Saber ou por pessoas da comunidade com habilidades apropriadas e específicas para essas atividades, ou ainda estudantes da EJA ou Ensino Médio. Também há abertura para animadores culturais, artistas, músicos, pessoas da comunidade, esportistas, agentes culturais, educadores populares, entre outros.

Chamou atenção a indicação clara de não aproveitar o professor da própria escola para ser um Monitor: “Recomenda-se a não utilização de professores da própria escola para atuarem como monitores, quando isso significar ressarcimento de despesas de transporte e alimentação com recursos do FNDE”. (BRASIL, 2011a).

Ora, se é este profissional que efetivamente estará em contato com as crianças, adolescentes e jovens das escolas contempladas com o PME, responsável pelas oficinas previstas no Plano de Ação da escola, então é o responsável pela formação dessas crianças, adolescentes e jovens. Contudo, não é reconhecido como professor, não é contratado como profissional e, muito menos, ressarcido por isso. Ao contrário, recebe uma ajuda de custo para transporte e alimentação de, no máximo, R\$ 300,00 e deve ser considerado voluntário.

Devido a essas condições de trabalho, sem contar as conhecidas no cotidiano escolar, mas não abordadas nestes materiais, é que muitas escolas encontram dificuldades de efetivar o Mais Educação. Não encontram interessados na monitoria ou, quando encontram, são pessoas que a reconhecem como um bico, um extra ou um trampolim para conseguir um emprego. Essas evidências são conhecidas por esta pesquisadora – professora de escola básica em duas redes públicas de ensino que participam do programa – e foram relatadas por vários autores da literatura examinada, principalmente nos trabalhos que utilizaram metodologia de entrevistas e pesquisas com profissionais ligados ao PME<sup>88</sup>.

Na análise deste profissional chamado Monitor, é preocupante o fato da terceirização da educação na forma do voluntariado. Sem dúvida este é mais um fator de desvalorização profissional. Afinal, a concretização de um quadro docente composto de profissionais com

---

<sup>88</sup> Os autores referidos são: Cavaliere (2010); Faria (2012); Gomes; Bisognin (2011); Matos; Menezes (2012); Parente; Azevedo (2011) e Santana; Flores; Oliveira (2011).

vínculo permanente é fundamental para a unidade do trabalho na escola.

#### 5.4 A MUDANÇA NO PAPEL DO PROFESSOR

Ao propor a dilaceração da função escolar, o Programa Mais Educação amplia o papel do professor, como é possível verificar no trecho a seguir.

Diante disso [ampliação das funções escolares], aos educadores, também vêm sendo conferidas tarefas que não lhes competiam há algum tempo atrás, o que tensiona ainda mais a frágil relação que se estabelece entre esses profissionais e a escola como a encontramos hoje. (BRASIL, 2009c, p. 17).

A definição de *Professor Comunitário* é mais uma a entrar na lista de estudos e discussões sobre as características e o papel do professor, encontrados em documentos de políticas educacionais em nosso país. Existem estudos que indicam outras terminologias ou características para o professor, como é o caso de conceitos como professor reconvertido (EVANGELISTA, 2008) o *superprofessor* (TRICHES, 2010), professor protagonista (EVANGELISTA; SHIROMA, 2007; ALVES, 2011<sup>89</sup>), professor-gestor (SHIROMA, 2011)<sup>90</sup>.

Essas e outras adjetivações ao termo professor<sup>91</sup>, que proliferam como *slogans* nos discursos das políticas nacionais e/ou internacionais e nos discursos acadêmicos, expressam “comprometimentos subjacentes” (EVANGELISTA; LEHER, , 2012) à difusão de uma “pedagogia do capital” (MACHADO, 2010; EVANGELISTA; LEHER, , 2012; NEVES, 2010). Entre eles, o *Professor Comunitário* aparece como mais

---

<sup>89</sup> Alves (2011) discute o “professor protagonista” segundo concepção da Rede Kipus de Formação Docente, uma das redes da UNESCO. Na documentação que analisou a autora concluiu que quanto mais se atribuiu ao professor o papel de protagonizar a reforma educacional na América Latina e Caribe, mais se procurou subordiná-lo à lógica da reprodução das relações capitalistas de produção.

<sup>90</sup> Evangelista (2012, p.000047) refere-se ainda a “professor flexível, poliprofessor, multiprofessor”.

<sup>91</sup> Segundo Leher e Evangelista (2012, p. 13) alguns desses *slogans* são: Professor Comunitário, professor inclusivo, professor multifuncional, professor gestor, professor flexível, professor empoderado, professor eficaz, professor empreendedor, professor performático, professor inovador, professor responsabilizado, além de denominações que trazem para o campo da docência funções não docentes, como é o caso do tutor, do monitor e do oficinairo.

uma forma de ampliar as funções assistenciais da escola, restringindo-se, por consequência, sua função instrutiva, ademais demonstra ampliar um perfil gestor, administrativo e empreendedor do trabalho do professor, esvaziando o perfil pedagógico.

Concorda-se com as autoras que discutem a ampliação do conceito “professor” e as políticas de formação docente, ao afirmarem que “está em construção um profissional polivalente, com um espectro de atuação amplo, embora com formação restrita do ponto de vista teórico” (EVANGELISTA; TRICHES, 2008, p. 1).

Este profissional vem sendo encarado como uma grande preocupação das agendas políticas nacionais e internacionais. O professor pode ser obstáculo para a reforma educacional pretendida pelo discurso hegemônico (EVANGELISTA; TRICHES, 2008). Para reverter este quadro se deveria promover uma espécie de ‘reconversão’ na prática docente, dado que o professor vem sendo chamado a outros postos que não são de sua incumbência, abarcando funções extras, como a de assistente social, no caso em discussão. A ampliação das funções do professor é o que leva Triches (2010), quando analisa os cursos de pedagogia, a denominar este sujeito em formação de *superprofessor*. Para a autora este termo remete-se a um sujeito,

[...] multifuncional, polivalente, responsável, flexível, afeito às tecnologias, inclusivo, tolerante, aprendente ao longo da vida e, acima de tudo, sem crítica às determinações de sua própria condição de professor. Contraditoriamente, ao assumir as características de superprofessor ele é constituído como professor-instrumento, por meio do qual a reforma se realizaria. (TRICHES, 2010, p. 6).

Ao constituir o professor como instrumento da reforma educacional, após os anos de 1990, em prol dos interesses hegemônicos capitalistas, as políticas confirmam a importância de cooptá-lo, docilizá-lo e reconvertê-lo aos seus interesses econômicos; ao mesmo tempo demonstram preocupação frente à importância deste sujeito e do ambiente escolar para a construção de uma luta contra hegemônica (EVANGELISTA; TRICHES, 2012). Triches (2010) discute a explicação para esta redução do professor a instrumento da reforma neoliberal no plano educativo. Para ela,

A redução do professor à condição de objeto e instrumento encontra sua explicação num processo

de velamento das motivações para a reforma que só podem ser apreendidas no âmbito dos interesses econômicos capitalistas e nas exigências de sua permanência. (TRICHES, 2010, p. 164).

Cabe ao *Professor Comunitário* – na medida em que deve ser um professor com multi-ocupações, flexível, sensível e “aberto” – o conceito de *superprofessor* apresentado por Triches (2010). Suas funções são apresentadas de forma sucinta por Leher e Evangelista (2012):

[...] resolver problemas sociais e econômicos; responsabilizar-se pelo sucesso dos alunos; levar o aluno a aprender a aprender; não sofrer com as condições de trabalho; acreditar que salários não têm relação com condições de ensino; acreditar que salas cheias não interferem na relação ensino-aprendizagem; ser agente da inovação e empreendedor. (EVANGELISTA; LEHER, 2012, p. 13).

Afirmamos ser possível caracterizar o *Professor Comunitário* como *superprofessor* (Triches, 2010)<sup>92</sup>, quando é sua responsabilidade articular os **novos** saberes oriundos da junção entre o saber escolar e o saber comunitário, os **novos** espaços educativos dentro ou fora do ambiente escolar, as políticas públicas e o currículo escolar, sendo sensível e aberto às múltiplas linguagens e apoiando **novas** ideias, o que se subentende concomitante à ideia de ‘ser agente da inovação’; quando deve mapear as oportunidades de parcerias e fortalecer o ‘território educativo’, coordenar o processo de articulação entre essas parcerias e territórios com o projeto e gerenciar sua aplicação no âmbito escolar, interliga-se a imagem de um ‘ser empreendedor’; a atribuição de ‘não sofrer com as condições de trabalho’ também fica evidente no perfil do *Professor Comunitário* quando se sugere que tenha aptidão para transformar dificuldades em oportunidades.

A ampliação das tarefas e dilaceração das funções escolares no contexto do Programa Mais Educação evidencia-se no papel do *Professor Comunitário*. Com um amplo leque de atuação e com um perfil bem característico, este profissional que é considerado peça-chave para a proposta do PME, tem, como demonstra Triches (2010, p. 190), apoiada nos estudos de Aguiar, “o sentido da docência é ampliado, uma vez que se articula à ideia de trabalho pedagógico, a ser desenvolvido

<sup>92</sup> Faz-se necessário evidenciar que esta formulação de Triches (2010) baseou-se na análise das Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia (CNE/CP, 2006).

em espaços escolares e não escolares”. Discutindo as funções ampliadas de professores em formação, Evangelista e Triches (2008) entendem que o “trabalho docente ampliou-se, já que além de atuar na educação institucionalizada, tem que cumprir o papel que cabe aos responsáveis na educação familiar entre outros, tarefas que vão além da sua formação”.

A preocupação com a capacitação do professor para a política de educação em tempo integral do Programa Mais Educação é evidenciada nos artigos 7º e 8º do capítulo IV da Portaria Interministerial n. 17 de 24 de janeiro de 2007, que trata das atribuições dos integrantes do Programa. Prevê a capacitação dos gestores e profissionais que atuarão no Programa como competência da esfera federal e incube aos Estados, Distrito Federal e Municípios a função de colaborar com a qualificação e a capacitação de docentes, técnicos, gestores e outros profissionais, em parceria com os Ministérios e Secretarias Federais integrantes do Programa (BRASIL, 2007). Afinal, é preciso “reconverter esses profissionais” (EVANGELISTA; TRICHES, 2008), segundo perspectiva desta política. Contudo, é no caderno sobre a Educação Integral, o segundo manual da Série Mais Educação, que este propósito se confirma:

A reorganização dessa jornada [escolar, no sentido da jornada ampliada da educação integral] exige que a formação de educadores inclua conteúdos específicos de formulação e acompanhamento de projetos e de gestão intersetorial e comunitária. Exige também que os processos de formação continuada para a formulação, implantação e implementação de projetos de Educação Integral incluam profissionais das áreas requeridas para compor a integralidade pressuposta neste debate: cultura, artes, esportes, lazer, assistência social, inclusão digital, meio ambiente, ciência e tecnologia, dentre outras. (BRASIL, 2009b).

A preocupação com a formação deste profissional confirma a convergência da política do PME com outras políticas nacionais e internacionais que procuram, por meio da formação, instrumentalizar o professor em prol da reforma neoliberal que visa a manutenção do capitalismo.

Outro ponto evidente na política do Mais Educação sobre a ampliação da função do professor diz respeito à substituição por este

profissional da atuação no âmbito social que deveria ser de responsabilidade do Estado. Muitas das funções deste profissional, descritas anteriormente, são repassadas abrandando a atuação do Estado. Concordamos com Coelho (2010) em sua análise sobre o papel do *Professor Comunitário* (e acrescentamos nesta análise também o Monitor do PME) que “pareceoculta[r]/revela[r] precárias condições de trabalho, injustas relações trabalhistas e salariais, sinalizando no sentido da desresponsabilização do Estado para com a Educação”.

Essa desresponsabilização do Estado também pode ser evidenciada em outras análises da política do PME, como a expansão da escola para outros ambientes educativos, retirando a necessidade de ampliação ou reforma dos espaços físico da escola pública brasileira e a inclusão de outros setores como corresponsáveis pelo funcionamento do Programa, desde outros entes federados, até as parcerias com a comunidade e com a esfera privada.

Essa ressignificação da educação, segundo alguns autores, está ligada aos processos de globalização, flexibilização e reconceituação. É o que mostra Scalcon (2011), baseada nos estudos de Conceição (2008), o qual obteve elementos que evidenciaram – ao identificar diferentes concepções de educação, de professor e de enfoques sobre problemas envolvidos na profissionalização e formação de professores – um projeto de reconceituação da educação, supondo a necessária reconversão profissional e identitária do professor, posto que é preciso se adequar às “profundas e rápidas” mudanças sociais, políticas e econômicas em curso.

Ao analisar especificamente a reconversão docente, os estudos de Evangelista e Triches (2008) indicam ser esta relacionada às reformas educacionais ocorridas nas últimas décadas. Assim, reconverter este professor é fazê-lo acreditar na política da reforma e sua importância, como papel principal, para “resolver os problemas” da sociedade, especialmente, os efeitos da desigualdade, da exclusão e da falta de profissionais preparados para a nova sociedade do conhecimento, da tecnologia de ponta, da informação e da diversidade (TRICHES, 2010).

O PME segue esta racionalização ao configurar o papel do professor em seus documentos.

Com intuito de resumir o que foi discutido neste capítulo, lembramos que para analisar a função da escola no Programa Mais Educação é preciso levar em consideração seu contexto histórico, político e econômico. Partindo do princípio de que as perspectivas de cada classe social frente à educação diferem, assim como os objetivos de cada classe social são distintos, é possível perceber que o discurso

presente nos documentos do Programa propondo mudanças na postura da escola tenta caracterizá-lo como inovador, quando, na verdade, não perde, em sua essência, seu caráter subordinado aos interesses do capital que historicamente toma formas e conteúdos diversos.

Neste contexto, a escola pública brasileira apresenta as funções **instrutiva**, **socializadora** e acima de tudo, a **educativa**. Contudo, nos últimos tempos, a ligação entre a educação e a assistência social tem se estreitado, trazendo à escola muitas ações, programas e responsabilidades que têm servido para suprimir a importância do saber e da função de ensinar e para transformar a escola em um “posto avançado do Estado” – segundo expressão de Angebaile (2009). Percebe-se uma manobra do Estado em dividir suas responsabilidades com o social entre as esferas administrativas (federal, estadual e municipal) e a “sociedade”, num movimento de descentralização das responsabilidades e centralização da elaboração, decisão e fiscalização das políticas propostas.

A escola aparece, então, como uma “instituição salvadora” (PARO et al, 1988, p. 16) e os projetos de escola de tempo integral ou de alargamento do tempo na escola são elevadas à condição de ferramentas de salvação. Com a redefinição do papel da escola a partir desses projetos, transformando-a em uma instituição protetora, amplia-se a função da escola, agora **assistencialista**. Nesta racionalização, à escola é dada a responsabilidade de resolver problemas sociais, como se os problemas socioeconômicos brasileiros fossem produzidos no campo educacional, deslocando-se para este campo problemas determinados e consequentes da relação capital-trabalho (EVANGELISTA; LEHER, 2012, p. 16).

A análise dos documentos e dos estudos acadêmicos sobre o PME indica que tal política contribui ainda mais para a perda de identidade da escola quando toma a função assistencialista como função primordial da escola, em detrimento de seu compromisso emancipatório. Também assinala que o Programa amplia o conceito de educador para agente educador e sugere dois tipos de profissionais atuando diretamente na escola: o *Professor Comunitário*, coordenador do Programa, com multifunções caracterizando-o como um *superprofessor*, e o Monitor do PME, um voluntário que, mesmo sem exigência alguma de formação na área educacional, é quem atua diretamente com os estudantes nas oficinas ligadas aos macrocampos de saber. Neste capítulo assinala-se, por fim, que há uma relação direta entre as políticas de reconversão docente, implementadas pelas políticas educacionais em curso, que sugerem uma ressignificação da educação.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta pesquisa investigou-se o Programa Mais Educação (PME), no período de 2007 a 2012, como política indutora de ampliação do tempo escolar e dos espaços educativos por meio de oferta de atividades socioeducativas no contraturno escolar, preferencialmente em escolas inseridas em áreas consideradas de vulnerabilidade social. Apresenta-se como uma política compensatória, estratégica (para o capital) no combate à pobreza, à exclusão social e à marginalização cultural.

O objetivo geral que guiou este trabalho foi o de compreender as implicações do PME para a função da escola e o papel do professor. Para isso, buscou caracterizar o Programa e a política de educação em tempo integral no qual está inserido; compreender os propósitos desta educação em tempo integral no contexto da sociedade capitalista atual e compreender a função da escola e o papel do professor proposto pelo Programa. As duas vertentes da hipótese de pesquisa foram confirmadas. A primeira, de que o Programa Mais Educação propõe uma modificação na função da escola orientando-a segundo uma perspectiva assistencialista, segundo o discurso da Proteção Integral da criança e do adolescente, é também discutida pelos autores do Balanço de Literatura. A segunda, de que o PME propõe a modificação no papel do professor, ampliando suas atividades, em consonância com as novas políticas educacionais de alargamento das funções e do conceito de professor, ficou evidente principalmente nas discussões baseadas nos documentos do Programa.

Instituído em 2007, pela Portaria Normativa Interministerial n. 17, de 24 de abril de 2007 (BRASIL, 2007), como um dos programas do PDE, o Mais Educação é fomentado pelo FNDE, por meio dos programas PDDE e PNAE. Ao analisar a referida Portaria foi possível compreender que este programa objetiva “alterar o ambiente escolar” por meio da “articulação de ações, projetos e programas do governo federal”, propondo a ampliação do tempo escolar, considerando como Educação Básica de Tempo Integral a jornada escolar com duração igual ou superior a sete horas diárias; e dos espaços educativos para “além dos muros escolares”, incentivando a busca de oportunidades na comunidade que a escola está inserida e nas parcerias público-privado. Nesta Portaria encontramos nos considerandos que justificam o

Programa – e que, portanto, esclarecem as intenções do governo federal – alguns conceitos (como “proteção integral”, “vulnerabilidade, risco ou exclusão social”, “formação integral”, “caráter intersetorial das políticas de inclusão social”, “prevenção de ruptura de vínculos familiares” e “ampliação da vivência escolar”) que evidenciam o seu comprometimento não com o conhecimento, mas com o assistencialismo. O caráter assistencial está presente na política dos governos petistas, como um todo, reduzindo a questão social à “questão da pobreza” (MAURIEL, 2011). Intenta nublar os embates sociais tensionados pela discussão do acesso da classe trabalhadora aos direitos sociais (XAVIER; DEITOS, 2006) com repercussão no amortecimento do conflito social no Brasil (PAIVA; MANTEI, 2009). Contribui, pois, para o apaziguamento e a conformação da classe dominada frente à intensificação das explorações do capital e das tensões entre classes.

A efetiva implantação do Programa Mais Educação em nível nacional deu-se no ano de 2008, durante o segundo mandato do governo Lula (2003-2010), com a adesão de 1408 escolas e alcançou em 2012 mais de 32 mil escolas brasileiras, entre escolas urbanas e rurais. A grande concentração dessas escolas está na Região Nordeste do país. Algumas mudanças de ampliação da atuação do programa na passagem do Governo Lula para o Governo Dilma, (entre elas, a responsabilidade pelo programa da SECAD para a SEB; uma perspectiva de educação de contraturno escolar para de *continuum* educativo; vinculação com o Programa Bolsa Família), foram percebidas, inclusive as investidas em publicidade e propaganda para convencer as redes e escolas a aderirem ao Programa e instigar a cobrança da comunidade que refletiram no grande aumento no número de adesão das escolas nos anos de 2011 e 2012.

Em Santa Catarina, os números também demonstram a crescente expansão do Programa. Iniciado em 2008 com a adesão de seis escolas de um único município (Florianópolis), chegou a 297 no ano de 2012, alcançando 67 municípios do estado. Os municípios são os que mais têm investido nesta ampliação, enquanto a rede estadual apresenta alguma contração em seus índices. Também observamos que os dados dos municípios de São José e Chapecó, que possuem o maior número de escolas no programa (São José 13 de 15; Chapecó, 15 de 22), podem indicar a influência de jogos de interesses políticos na adesão da rede, como apontado na análise balanço de literatura. Como verificado, os interesses políticos e os arranjos partidários são um dos motivos que levam as escolas a aderirem ao Programa. Os outros motivos levantados, tanto na experiência profissional como na produção analisada, são: o

envolvimento com os ideais do projeto; o envolvimento com as áreas culturais; a oportunidade de acesso a recursos para colocar em prática projetos já desenvolvidos pela escola, ou que estavam somente no planejamento; o recebimento dos *kits* escolares e outras verbas para materiais de apoio ao desenvolvimento do fazer pedagógico; o desejo de ofertas diferenciadas; a influência ou interferência do *marketing* do Programa que incitava a cobrança da comunidade pela adesão; a importância dada pela comunidade à educação em tempo integral entendendo a escola como um lugar de “proteção”.

Assim como o PDE, o Mais Educação sugere o que os documentos indicam como inovação na forma de gerenciar a Educação, ao propor a reconfiguração das funções e relações entre Estado, escola e comunidade. Nesta visão gerencial, baseada nos moldes empresariais, o Programa induz à gestão participativa, relação intergovernamental e intersetorialidade. A relação intergovernamental é estabelecida nas parcerias entre o governo federal e os entes federados na característica interministerial que reúne os vários programas dos seis ministérios envolvidos e na institucionalização do Fórum Mais Educação e dos Comitês Metropolitano e Local. A gestão participativa é caracterizada pelo reforço da relação escola-comunidade na atuação em todas as etapas dos processos educativos (planejamento, execução e avaliação). Foi possível compreender a questão da gestão intersetorial como uma estratégia de gestão nova na educação baseada em três princípios: descentralização, participação e territorialização. Este aspecto “inovador” da intersetorialidade é avaliado por alguns autores dos trabalhos e documentos selecionados, tanto de forma positiva, quanto negativa. É considerado positivo quando se coloca como alternativa para superação de ações pulverizadas (pressupõe a concentração de ações na escola); supõe trocas sustentadas na horizontalidade das relações políticas, gerenciais e técnicas; prevê a descentralização e o fortalecimento dos governos locais; permite fluxos em diversas direções, possibilitando criar referências para o que identificam como reinvenção da escola. Negativo quando é resultado de um processo ainda pouco claro e descoordenado de um regime de colaboração e encontra dificuldades na tradição administrativa brasileira de funcionamento isolado e às vezes demasiadamente burocrático dos diferentes setores; há falta de articulação; está à mercê de injunções político-partidárias na qual estão subjogadas as parcerias locais; encontra resistência de grupos de interesse contrários (BRASIL, 2009c; CAVALIERE, 2010; SANTOS, 2011; SILVA; SILVA, 2009; 2012).

Não conseguimos perceber positivamente essa concentração de

ações na escola, pois sobrecarregaram-na de novas responsabilidades, ampliando suas funções e caracterizando-a como “posto avançado do Estado” (ALGEBAIL, 2009). A amplitude da proposta fez-se necessária para um projeto que visasse à legitimação política ideológica do capital, utilizando-a como ferramenta para o controle social, do abafamento de conflitos gerados pela intensificação da pobreza e o enfraquecimento das lutas da classe trabalhadora. A amplitude do PME vai muito além de aumentar o tempo do aluno na escola e alcançar novos espaços educativos. Apresenta um leque de campos e áreas, perspectivas temáticas e finalidades. Os campos e áreas são sugeridos na parceria interministerial, ao se articular os 21 programas de seis ministérios; as perspectivas temáticas, pelos Macrocampos de Saber e as finalidades, na Portaria n. 17 que instituiu o Programa. Nessa última fica evidente o comprometimento do PME com o assistencialismo e a responsabilização da família e comunidade com a educação – e consequente desresponsabilização do Estado.

Segundo um dos documentos pesquisados, a proposta do PME “pretende-se aberta, mutável, capaz de assumir vários contornos” (BRASIL, 2009b). Neste sentido, concordamos com Pinheiro (2009) de que seja possível que a proposta do Programa Mais Educação faça uma miscelânea de abordagens, conceitos e concepções, indicados nos estudos de Cavaliere (2007). Ademais da concepção de cunho assistencialista, debatida neste trabalho, temos indícios da concepção autoritária que entende ser a escola a grande “arca salvadora” no que tange à proteção de crianças, adolescentes e jovens; da concepção democrática, de cunho liberal; e da concepção multissetorial, em evidência no caráter “aberto” do PME, sugerindo ações de diversos setores e onde o Estado compartilha sua responsabilidade de educação.

Fundamentada em conceitos ressignificados do movimento pragmático da escola nova, principalmente os ligados às metodologias do bairro-escola e cidade-educadora, a proposta do Programa Mais Educação busca “inovar” ao propor uma educação em tempo integral baseada em princípios como democracia, gestão escolar, intersetorialidade, parceria público-privado, relação escola-comunidade, solidariedade, cidadania e diversidade. Em sua base conceitual, há uma rede de interesses pela qual se esclarece que a educação em tempo integral na escola pública brasileira tem em sua essência um caráter subordinado aos interesses do capital. A configuração desta rede demonstra quem são os envolvidos nas políticas – articuladas com políticas mundiais – e as propostas utilizadas como base para a construção de conceitos e da metodologia do PME, entre elas estão as

Metas do Milênio (PNUD, 2013), o Movimento Todos Pela Educação (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2013), Bairro-escola (BRASIL, 2012), Cidades-educadoras (BRASIL, 2012) e Mandalas de Saber (BRASIL, 2012b).

Baseada em Leher (2010), que afirma a consonância direta entre as políticas educacionais e diretrizes, recomendações e condicionalidades do Banco Mundial, definidas e aplicadas de maneira articulada aos interesses políticos e econômicos nacionais, indicamos um consenso no discurso do PME e do BM. De uma forma mais ampla é possível perceber proximidade entre o gerenciamento de caráter interministerial no PME e o princípio operacional de enfoque multisetorial do BM; entre o caráter intersetorial e a parceria público-privado previstos no PME e as políticas do BM em cultivar parcerias globais e locais eficazes. Contudo, é na estreita ligação entre o PME e o PBF que este consenso fica mais evidente. A meta dos ministérios parceiros, MEC e MDS, é que até o final de 2014, pelo menos, metade de todas as escolas inscritas no Programa sejam aquelas que contam com a maioria dos alunos do PBF. Encarado como uma política focalizada (indicando inclusive critérios de seleção do alunado participante), o PME se torna mais uma ferramenta do capital para ajudar a educar para o consenso e o conformismo; como poderosa ferramenta de naturalização da pobreza, camuflando as reais causas dessa pauperização.

Políticas como esta, que chamam a escola a “solucionar o problema da pobreza”, quando na verdade pretendem esconder tensões e apaziguar a classe social oprimida, precisam ser conhecidas, analisadas, debatidas e combatidas. É neste ponto que reconhecemos o papel da educação, como instrumento fundamental da emancipação humana, na luta contra-hegemônica e no processo de transformação social (MÉSZÁROS, 2008).

Fez-se necessário considerar que para analisar a função da escola no Programa Mais Educação seria preciso observar o seu contexto histórico, político e econômico e partir do princípio de que as perspectivas de cada classe social frente à educação diferem (ALGEBAILLE, 2009; FRIGOTTO, 1995). Dentro da racionalização neoliberal hegemônica, a escola pública brasileira ganha novos determinantes ou amplia existentes no dilema da sua função, ao estreitar seus laços com as políticas sociais principalmente após as mudanças percebidas com difusão das políticas dos Organismos Multilaterais, sobretudo o Banco Mundial, visando o discurso de combate à pobreza, que incide sobre o chão da escola. Atualmente à escola é atribuída uma

dupla tarefa: educação e proteção, caracterizando a concepção de cunho assistencialista presente no Programa. A função social da escola, modificada pela perspectiva hegemônica, resume-se a instrumento de solução do problema social. (EVANGELISTA; LEHER, 2012).

Como uma política que propõe “abertura para o reconhecimento de diferentes agentes educadores”, o PME suscita mudanças no papel deste profissional. Sugere dois tipos de profissionais: o Monitor do PME e o Professor Comunitário. O primeiro, que mesmo sem exigência de formação na área educacional, deve atuar diretamente com os estudantes nas oficinas ligadas aos macrocampos de saber; sem vínculo empregatício, assina um termo de voluntário, recebendo uma ajuda de custo para transporte e alimentação; muitas vezes a serviço de organizações de entidades da chamada sociedade civil, através das parcerias com a comunidade. Conforme indicado na maioria dos estudos do Balanço de Literatura desta pesquisa e confirmado em conversa informal com representante da Secretaria Estadual de Educação, a grande dificuldade encontrada pelas escolas na execução do Programa é quanto à rotatividade dos monitores. O segundo profissional chamado de Professor Comunitário, que compreendemos como peça-chave do Programa, deve ser um profissional efetivo da rede para atuar como coordenador do Mais Educação. A proposta é que este profissional assuma multifunções, incentive a parceria escola-comunidade, investigue e valorize as “potencialidades” da comunidade, atuando como um empreendedor comunitário. Nos documentos do programa traça-se um perfil ideal para ele, sugerindo-se a flexibilidade e a capacidade de se adaptar a diferentes ambientes e situações, sabendo escutar e resolver conflitos, ser aberto e sensível. É este profissional que deve planejar, executar e garantir a efetivação do programa no cotidiano escolar. Este vasto campo de funções e atribuições, impostas, sobrecarregam o seu fazer, não mais tão “pedagógico” em razão de seu feitiço operacional e administrativo, e o caracterizam como um *superprofessor* (TRICHES, 2010), multifuncional, polivalente, responsável, flexível, tolerante e, acima de tudo, sem crítica às determinações de sua própria condição de professor. O que constatamos é que a política implementada pelo PME contribui para a precarização e, acima de tudo, a desvalorização do trabalho docente.

Apoiada em Algebaile (2009) compreendo o PME como um programa de indução da educação em tempo integral com a ampliação do tempo e dos espaços educativos que proporcionam mais oportunidades, *mais coisas através da escola*, mas sem, necessariamente, resultar em *mais educação escolar*. Quanto à suposta

contribuição do Mais Educação nos índices de qualidade, Xerxenevsky (2012) e Pereira (2011) afirmam que o PME não contribui na melhoria da educação e, portanto, não alcança seus objetivos de contribuir para o aumento do IDEB, índice utilizado por esta política para avaliar o rendimento escolar e um dos principais critérios de seleção das escolas convidadas a participar do Programa. Ambos concluem que não há evidências de melhora nos índices. Inclusive afirmam, ao comparar alunos de turno integral e alunos de um único turno, que os alunos que não participaram do Programa obtiveram melhores notas.

Diante desta conjuntura, não compreendemos o Programa Mais Educação como um projeto para a classe trabalhadora. Acreditamos que a escola pública para esta classe deve servir de instrumento ao fortalecimento da sua formação político-cultural fornecendo os elementos e as condições necessárias à emancipação humana e à formação do ser humano no sentido de contribuir, de forma mais ampla, para um processo de superação das determinações estruturais da ordem do capital, que só será possível através de uma educação pensada no âmbito da luta de classe.

## REFERÊNCIAS

ALGEBAILLE, Eveline. *Escola pública e pobreza no Brasil: a ampliação para menos*. 1. ed. Rio de Janeiro: Lamparina – Faperj, 2009.

ARAÚJO, Luiz. Os Fios Condutores do PDE são antigos. *Jornal de Políticas Educacionais*, vol. 1, n. 2, 2007.

ARROYO, Miguel G. O direito ao tempo de escola. *Cad. Pesq. São Paulo*, n. 65, p. 3 – 10, maio, 1988.

AZEVEDO, Janete M. L. de. *A Educação como política pública*. 2. ed. (Coleção polêmicas do nosso tempo; vol. 56). Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

BANCO MUNDIAL. *Prioridades y estrategias para la educación: examen del Banco Mundial*. Washington, D.C: Banco Mundial. 1996.

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, LDA, 2002.

BARROS, Emília Cristina Ferreira de. *Sentidos da escola de tempo integral na vivência de alunos de uma escola estadual: uma investigação sobre o “ficar na escola o dia todo”*. 119 f. Dissertação (Mestrado) – UFPB/CE. João Pessoa: [s.n.], 2012.

BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado 1988.

BRASIL. *Decreto n. 6.094 de 24 de abril de 2007*, que dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. Brasília: MEC, 2007a. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm)>. Acesso em: 04 Mar. 2012.

BRASIL. *Decreto n. 7.083, de 27 de janeiro de 2010*, que dispunha sobre o Programa Mais Educação. Brasília: MEC, 2010. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2010/decreto/d7083.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7083.htm)>. Acesso em: 15 dez. 2011.

BRASIL. Estabelece a construção de quadras esportivas ou infraestrutura esportiva em espaços escolares. *Portaria Normativa Interministerial n. 19, de 24 de Abril de 2007*. Brasília: MEC, 2007b. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=12907:legislacoes&catid=70:legislacoes](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12907:legislacoes&catid=70:legislacoes)>. Acesso em 17 mar. 2011.

BRASIL. Institui o Programa Mais Educação. *Portaria Normativa Interministerial n. 17, de 24 de Abril de 2007*. Brasília: MEC, 2007. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=12907:legislacoes&catid=70:legislacoes](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12907:legislacoes&catid=70:legislacoes)>. Acesso em 17 mar. 2011.

BRASIL. *Lei n. 8.069, de 13 de Julho de 1990*. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, 1990. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L8069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L8069.htm)>. Acesso em: 15 dez. 2011.

BRASIL. *Lei n. 10.172, de 9 de janeiro de 2001*. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília: MEC, 2001. Disponível em <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=16701&Itemid=1114](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=16701&Itemid=1114)>. Acesso em : 15 dez. 2011.

BRASIL. *Lei n. 11.494, de 20 de junho de 2007*. Regulamenta o Fundode Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB. Brasília: MEC, 2007c. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2007/Lei/L11494.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Lei/L11494.htm)>. Acesso em: 15 dez. 2011.

BRASIL. *Lei n. 11.497, de 16 de junho de 2009*, que dispõe sobre o

atendimento da alimentação escolar pelo Programa Nacional de Alimentação Escolar e Programa Dinheiro Direto na Escola aos alunos da Educação Básica. Brasília: MEC, 2009e. Disponível em <<http://www.leidireto.com.br/lei-11947.html>>. Acesso em: 15 jul. 2013.

BRASIL. *Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, MEC, 1996. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm)>. Acesso em: 15 dez. 2011.

BRASIL. *Lei n. 9.608, de 18 de fevereiro de 1998*. Dispõe sobre o serviço voluntário e dá outras providências. Brasília, 1996. Disponível em <[http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop\\_mostrarintegra;jsessionid=4024F9B639076BAAD248178586281B0A.nod e2?codteor=839470&filename=LegislacaoCitada+-PL+170/2011](http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra;jsessionid=4024F9B639076BAAD248178586281B0A.nod e2?codteor=839470&filename=LegislacaoCitada+-PL+170/2011)>. Acesso em: 15 dez. 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. *Compromisso Todos pela Educação: passo a passo*, 2007. Secretaria de Educação Básica – SEB/MEC, jun. 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Destina recursos financeiros em conformidade com os Programas Mais Educação e Escola Aberta. *Resolução n. 21 de 22 de junho de 2012*. Brasília: MEC – SEB. 2012a. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=16701&Itemid=1114](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=16701&Itemid=1114). Acesso em: 04 Mar. 2011.

BRASIL. Ministério Da Educação. Edital n. 1 SECAD/MEC, de 18 de abril de 2008. Chamada pública para seleção de instituições de ensino superior para implementação da rede de educação para a diversidade no âmbito do sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB. Brasília: MEC – SECAD, 2008b. Disponível em <[http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/edital1\\_160408.pdf](http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/edital1_160408.pdf)>. Acesso em setembro de 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. *El desarrollo de la educación: educación inclusiva: El Camino hacia el futuro*. 48ª Sesión de la Conferencia Internacional de Educación – Ginebra – Suiza, Nov, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. *Manual de Educação Integral para obtenção de apoio financeiro por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE*. Brasília: MEC – SECAD, 2008a. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/maiseducacao/documento\\_d\\_e\\_referencia.pdf](http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/maiseducacao/documento_d_e_referencia.pdf). Acesso em: 17 mar. 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. *Manual de Educação Integral para obtenção de apoio financeiro por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE*. Brasília: MEC – SECAD, 2009d. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=16701&Itemid=1114](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=16701&Itemid=1114)>. Acesso em: 15 Ago. 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. *Manual de Educação Integral para obtenção de apoio financeiro por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE*. Brasília: MEC – SECAD, 2010a. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=16701&Itemid=1114](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=16701&Itemid=1114). Acesso em: 04 Mar. 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. Manual de Educação Integral para obtenção de apoio financeiro por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE/Educação Integral, no exercício 2011. *Resolução n. 20 de 06 de maio de 2011*. Brasília: MEC – SECAD, 2011a. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=16701&Itemid=1114](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=16701&Itemid=1114). Acesso em: 04 Mar. 2011.

BRASIL. Ministério Da Educação. *Portal do MEC*. Disponível em: <<http://www.portal.mec.gov.br.>>. Acesso em: 15 de Setembro de 2012.

BRASIL. Ministério Da Educação. *Programa Mais Educação – Passo a passo* por Maria Eliane Santos, et al. Brasília: MEC – SECAD., 2009. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/passoapasso\\_maieducacao.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/passoapasso_maieducacao.pdf)>. Acesso em 28 out. 2011.

BRASIL. Ministério Da Educação. *Programa Mais Educação – Passo a passo*. Jaqueline Moll (org.). 2ª ed. Brasília: SEB / MEC, 2011.

BRASIL. Ministério Da Educação. *Programa Mais Educação: Educação Integral*. Série Mais Educação – Brasília: MEC – SECAD., 2009b.

BRASIL. Ministério Da Educação. *Programa Mais Educação: Rede de Saberes Mais Educação – pressupostos para projetos pedagógicos de educação integral: caderno para professores e diretores de escolas*. Série Mais Educação – Brasília: MEC – SECAD., 2009c.

BRASIL. Ministério Da Educação. *Série Mais Educação: Gestão Intersetorial no Território*. – Brasília: MEC – SECAD., 2009a.

BRASIL; UNICEF. *Aprova Brasil : o direito de aprender : boas práticas em escolas públicas avaliadas pela Prova Brasil/ [parceria entre] Ministério da Educação ; Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira; Fundo das Nações Unidas para a Infância*. – 2. ed. – Brasília: Fundo das Nações Unidas para a Infância, 2007.

CADERNOS CENPEC. São Paulo: *CENPEC*, n. 2, 2. Sem. 2006. Edição especial sobre Educação Integral.

CAMINI. Lúcia. A política educacional do PDE e do Plano de Metas Compromisso Todos Pela Educação. *RBP AE*. v. 26, n. 3, p. 535 – 550, set.- dez., 2010.

CARNOY, Martin. *Estado e teoria política*. 4 ed. Campinas: Papyrus, 1994.

CAVALIERE, A. M.; MAURICIO, L. V. . Práticas de ampliação da jornada escolar no ensino fundamental: sobre modelos e realidades. In: *Anais 34 reunião Anual da ANPED*, 2011, Natal. Educação e justiça social. Natal : ANPED, 2011. v. 1. p. 1-15. Disponível em: <<http://34reuniao.anped.org.br/images/trabalhos/GT13/GT13-163%20int.pdf>>. Acesso em : 25 out. 2011.

CAVALIERE, Ana Maria. Educação integral: uma nova identidade para a escola brasileira?. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 23, n.81, p. 247-270, 2002.

\_\_\_\_\_. Escola de Tempo Integral versus alunos em tempo integral. *Em Aberto*, v. 21, p. 51-63, Brasília: 2009. Disponível em: <<http://www.rbep.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/1470/1219>>. Acesso em 25 out. 2011.

\_\_\_\_\_. Questões sobre uma proposta nacional de gestão escolar local. In: IV Congresso Luso Brasileiro, I Congresso Ibero Brasileiro, 2010, Elvas, Cáceres e Mérida. *Anais Espaço Público da Educação: emergência de políticas e práticas de gestão local, regional e nacional*, 2010. v. 9. p. 1-11. Disponível em: <<http://www.anpae.org.br/iberolusobrasileiro2010/cdrom/10.pdf>>. Acesso em: 25 out. 2011.

\_\_\_\_\_. Tempo de escola e qualidade na educação pública. *Educação e Sociedade*, v. 28, p. 1015-1035, 2007 Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302007000300018&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302007000300018&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 25 out. 2011.

CELLA, Rosenei. *Educação de tempo integral no Brasil: histórias, desafios e perspectivas*. 2010. 95f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo / RS, 2010. Disponível em: <[http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select\\_action=&co\\_obra=190287](http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=190287)>. Acesso em: 25 out. 2011.

COELHO, J. S. Verbete de Dicionário - Professor Comunitário. In: OLIVEIRA, D. A. ; DUARTE, A. M. C. ; VIEIRA, L. M. F.; COELHO, J. S. *Dicionário de trabalho, profissão e condição docente*. 2010.

\_\_\_\_\_. *O trabalho docente na Escola Integrada*. 2011. 213f. Orientadora: Profª Dra. Dalila Andrade Oliveira. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte: UFMG/FAE, 2011.

COELHO, Lígia. M. C. C. ; MENEZES, Janaína. S. . Tempo integral no ensino fundamental: ordenamento constitucional-legal em discussão. In: *Anais Reunião Anual da ANPEd, 2007, Caxambu - Minas Gerais. ANPEd:30 anos de pesquisa e compromisso social, 2007. v. único.*

Disponível em:

<<http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/trabalhos/GT13-3193--Int.pdf>>. Acesso em: 25 out. 2011.

COELHO, Lígia. M. C. C.. Alunos no ensino fundamental, ampliação da jornada escolar e educação integral. In: *Anais 34a. Reunião anual da ANPEd: Educação e justiça social, 2011, Natal (RN). Educação e justiça social, 2011.* Disponível em:

<<http://34reuniao.anped.org.br/images/trabalhos/GT13/GT13-91%20int.pdf>>. Acesso em: 25 out. 2011.

CORRAGIO, José Luís. Propostas do Banco Mundial para a educação: sentido oculto ou problemas de concepção? In: TOMMASI, L. De; WARDE, J. M.; HADDAD, S. (Org.) *O Banco Mundial e as políticas educacionais*. São Paulo: Cortez/Ação Educativa/PUC-SP, 2003. p. 75-124.

COSTA, Juliana de Almeida. *Práticas de leitura e de escrita nas oficinas de letramento do Programa Mais Educação: um olhar sobre a ação docente*. 2012. 102 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal da Bahia. Salvador, 2012.

COSTA, Valdeney Lima da. *Mais tempo na/de escola: estudo sobre as experiências de ampliação da jornada escolar no município de Russas, Ceará*. 2011. 167f. Orientador: Lígia Martha Coimbra da Costa Coelho. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011.

COUTINHO, Carlos Nelson. Prefácio. In: NEVES, Lúcia M<sup>a</sup> W. (Org.). *A nova pedagogia da hegemonia. Estratégias do capital para educar o consenso*. São Paulo: Xamã, 2005. p. 11-13.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A Educação Básica no Brasil. Educação e Sociedade. Vol. 23, n. 80, setembro/2002, 2002. p. 168-200.

DALE, Roger. Globalização e educação: demonstrando a existência de uma “cultura educacional mundial comum” ou localizando uma “agenda globalmente estruturada para a educação”? *Educ. e Soc.*, Campinas, vol. 25, n. 87, p. 423-460, mai/ago. 2004.

EVANGELISTA, O.; LEHER, R. TODOS PELA EDUCAÇÃO e o episódio COSTIN no MEC: a pedagogia do capital em ação na política educacional brasileira. *Trabalho Necessário*, v. 10, p. 01-29, 2012

EVANGELISTA, O. ; SHIROMA, E. O. Educação para alívio da pobreza: novo tópico na agenda global. *Revista de Educação* (Campinas), v. 20, p. 43-54, 2006.

\_\_\_\_\_. Professor: protagonista e obstáculo da reforma. *Educação e Pesquisa* (USP. Impresso), v. 33, p. 531-542, 2007.

EVANGELISTA, O. ; TRICHES, J. Curso de pedagogia: espaço de reconversão do professor em superprofessor. In: *IX Seminário Internacional de la RED ESTRADO*, 2012a, Santiago, Chile. Políticas educativas para América Latina: praxis docente y transformación social. Santiago, Chile: UCH; CLACSO, 2012.

\_\_\_\_\_. Jovem professor: um forte!. In: Marileia M. Silva; Olinda Evangelista; Elisa M. Quartiero. (Org.). *Jovens, trabalho e educação: a conexão subalterna de formação para o capital*. 1ed. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2012, v. 1, p. 277-316.

\_\_\_\_\_. Reconversão, alargamento do trabalho docente e curso de Pedagogia no Brasil. In: VII Seminário REDESTRADO Nuevas Regulaciones en América Latina, 2008, Buenos Aires. Anais (Seminário da Redestrado). Buenos Aires: CLACSO; AGENCIA, 2008.

EVANGELISTA, O. *Apontamentos para o trabalho com documentos de política educacional*. 2009. Disponível em: <<http://www.dfe.uem.br/texto.Olinda.PDF>>. Acesso em: 29/abril/2012.

\_\_\_\_\_. Conhecimento e Diretrizes curriculares para o curso de

Pedagogia. In: *Perspectiva* (UFSC), v. 26, p. 551-570, 2008.

\_\_\_\_\_. Política de formação docente no governo Lula (2002-2010). In: *VIII Semionário Intnyernacional Red Estrado - UCH - Clacso*, 2010, Lima, Perú. Educación y trabajo docente en el nuevo escenario latinoamericano, 2010. v. 1. p. 1-14.

FALLEIROS, Ialê; PRONKO, Marcela A.; OLIVEIRA, M<sup>a</sup> Teresa C.. Fundamentos históricos da formação/atução dos intelectuais da nova pedagogia da hegemonia. In: NEVES, Lúcia M<sup>a</sup> W. (org). *Direita para o Capital e Esquerda para o Social. Intelectuais da nova pedagogia da Hegemonia no Brasil*. São Paulo: Xamã, 2010.

FARIA, Tereza C. L. de. Reflexões sobre a implantação do Programa Mais Educação na rede municipal de ensino do Natal, RN. *Quipus*, v. 1, p. 25-38, 2011. Disponível em <<http://repositorio.unp.br/index.php/quipus/article/view/58>>. Acesso em 25 Set. 2012.

FERNANDES, Florestan. *A revolução burguesa no Brasil*. Ensaio de interpretação sociológica. Rio de Janeiro: Zahar Edutores, 1975. p. 237-424.

FERREIRA, Cristiane Gomes. *O Programa Mais Educação na Perspectiva da Gestão Escolar: a dinâmica da tomada de decisão e a gestão participativa*. 2012. 137f. Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado da Bahia. Salvador, 2012

FERREIRA, Jaime Ricardo. *O Programa Mais Educação: as repercussões da Formação Docente na prática escolar*. 2012. 149 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação da Universidade de Brasília – UnB. Brasília, 2012.

FONSECA, Marília. O Banco Mundial como referência para a justiça social no terceiro mundo: evidências do caso brasileiro. In: [www.scielo.br](http://www.scielo.br) (Revista da Faculdade da Educação). Vol. 24. n.1. São Paulo: jan/jun 1998.

FONTES, Virgínia. O Brasil e o capital-imperialismo: teoria e história. 2 ed. Rio de Janeiro: EPSJV/Editora UFRJ, 2010.

FRIGOTTO, Gaudêncio. *Educação e a crise do capitalismo real*. São Paulo: Cortez, 1995.

\_\_\_\_\_. Reformas educativas e o retrocesso democrático no Brasil nos anos 1990. In: LINHARES, Célia (org.) Os professores e a reinvenção da escola: Brasil e Espanha. São Paulo: Cortez, 2001.

GODOY, Cláudia Márcia de Oliveira. *Programa Mais Educação: mais do mesmo? um estudo sobre a efetividade do Programa na rede municipal de São Luis-MA*. 2012. 134f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Católica de Brasília. Brasília, 2012.

GOMES, Aurelia Lopes; BISOGNIN, Greiciele. O Programa Mais Educação desenvolvido nas escolas da rede municipal de ensino de Chapecó. In: Colóquio Internacional de Educação e Seminário sobre Indicadores de Qualidade do ensino fundamental, 2011, Joaçaba. *Anais do Colóquio Internacional de Educação e Seminário sobre Indicadores de Qualidade do ensino fundamental: Desafios da Qualidade da Educação nesta década Qual qualidade?*. Joaçaba: Editora UNOESC, 2011.

GÓMEZ, A.I.P. As funções sociais da escola: da reprodução a reconstrução crítica do conhecimento e da experiência. In: SACRISTÁN, J. G. e GÓMEZ, A. I. P. *Comprender e transformar o ensino*. 4. ed. ArtMed,1998. p. 13-26.

HYPÓLITO, Álvaro Moreira. Estado gerencial, resstruturação educativa e gestão da educação. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, Porto Alegre, v. 24, n. 1, p. 63-78, jan./abr. 2008. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/rbpaec/article/view/19239>>. Acesso em: dez. 2011.

IBGE. Banco de dados. 2010. Disponível em <<http://www.ibge.gov.br/home/>>. Acessado em ago. 2012

KERSTENEETzKy, Célia Lessa. Escola em tempo integral já: quando quantidade é qualidade. In: *Ciência hoje*. v. 39, n. 231, p. 18-23, out. 2006

KLEIN, Tiago Pavinato. *O Programa Mais Educação como articulador de políticas educacionais e culturais: a experiência de uma escola de Esteio*, RS. 2012. 120 f. Dissertação (mestrado em Educação) – Centro Universitário La Salle, Canoas, 2012.

KRAWCZYK, Nora Rut. O PDE: novo modelo de regulação estatal? *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 38, n. 135, dez./2008. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742008000300013>>. Acesso em 15 fev. 2012.

LARA, Ângela M. de B. e DEITOS, Roberto Antônio. (org.) *Políticas Educacionais: um exame de proposições e reformas educacionais*. – Cascavel: Edunioeste, 2012.

LEHER, Roberto. Educação no Governo Lula da Silva: Reformas sem projeto. *Revista Adusp*. Maio de 2005. pp 46-54.

\_\_\_\_\_. O governo Lula e os movimentos sociais. In: OSAL (Buenos Aires) n. 10, abril de 2003.

\_\_\_\_\_. Uma penetrante perspectiva teórica para compreender o modo como os dominantes dominam. Prefácio. In: NEVES, Lúcia M<sup>a</sup> W. (org). *Direita para o Capital e Esquerda para o Social*. Intelectuais da nova pedagogia da Hegemonia no Brasil. São Paulo: Xamã, 2010. 223 p.11-22

MACHADO, Erico. *A constituição da pedagogia social na realidade educacional brasileira*. 242 p. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação); orientadora, Prof<sup>a</sup> Dra. Célia Regina Vendramini. - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação Florianópolis, SC, 2010.

MAINARDES, J. Análise de políticas: algumas considerações teórico-metodológicas. In: 14 ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, 2008, Porto Alegre. CD 1 - Anais do 14 Endipe, 2008. p. 1-14.

MALANCHEN, Julia. POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: democratização ou canto da sereia?. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n.26, p.209 –216, jun. 2007 - ISSN: 1676-2584. Disponível em <<http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revis.html>>.

MANDEL, Ernest. O Capitalismo Tardio. Coleção Os Economistas, São Paulo: Nova Cultural, 1985. p. 333-366

MARINI, Rui Mauro. Dialética da Dependência. In: SADER, Emir (org.) Dialética da dependência: uma ontologia da obra de Ruy Mauro Marini. Petrópolis: Vozes; Buenos Aires: CLASCO, 2000. p. 105-165.

MARTINS, André Silva. *A direita para o social: a educação da sociabilidade no Brasil Contemporâneo*. Juiz de Fora: UFJF, 2009.

MATOS, Sheila C. M. e MENEZES, Janaína S. S. Os saberes experienciais nas práticas educativas das turmas de jornada ampliada atendidas pelo Programa Mais Educação: um estudo de caso em Duque de Caxias/RJ. *Reflexão e Ação (Online)*, v. 20, p. 38-55, 2012. Disponível em: <<http://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/2098>>. Acesso em: 25 out. 2011.

MATOS, Sheila C. M. O Programa Mais Educação do governo federal e sua versão em Duque de Caxias: o Programa Mais Escola. *Revista Espaço Acadêmico*, n. 116, Ano X, Jan. 2011, ISSN 1519-6186. Disponível em: <<http://www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/11207>>. Acesso em: 30 Set. 2012.

\_\_\_\_\_. Os saberes diferenciados nas práticas educativas do Programa Mais Educação/Mais Escola: avanços e desafios. In: *Anais 34ª Reunião*

*Anual da ANPED - Educação e Justiça Social*, 2011, Natal. Educação e Justiça Social - 34ª reunião anual da ANPED. Rio de Janeiro : ANPED, 2011. p. 1-16. Disponível em:

<<http://34reuniao.anped.org.br/images/trabalhos/GT13/GT13-247%20int.pdf>>. Acesso em: 25 out. 2011.

MAURÍCIO, Lúcia Velloso. Questões colocadas pela ampliação da jornada escolar no Brasil. In: 35a. Reunião Anual da ANPED, 2012, Porto de Galinhas. Educação, cultura, pesquisa e projetos de desenvolvimento: o Brasil do século XXI. Rio de Janeiro, RJ: ANPED, 2012. p. 1-16. Disponível em [http://35reuniao.anped.org.br/images/stories/trabalhos/GT13%20Trabalhos/GT13-1354\\_int.pdf](http://35reuniao.anped.org.br/images/stories/trabalhos/GT13%20Trabalhos/GT13-1354_int.pdf) Acessado em: 10 jun. 2013.

MAURIEL, Ana. Paula. Ornellas. Capitalismo, políticas sociais e combate à pobreza. 1. ed. Ijuí: UNIJUÍ, 2011.

MÉSZÁROS, István. A educação para além do capital. 2.ed. – São Paulo: Bointempo, 2008

\_\_\_\_\_. Entrevista. Folha de São Paulo. Caderno Cotidiano, 01 ago. 2004. Disponível em <[http://lqes.iqm.unicamp.br/canal\\_cientifico/pontos\\_vista/pontos\\_vista\\_entrevistas11-1.html](http://lqes.iqm.unicamp.br/canal_cientifico/pontos_vista/pontos_vista_entrevistas11-1.html)> Acesso em 06 jun. 2013.

MICHELS, M. H. . Gestão, formação docente e inclusão: eixos da reforma educacional brasileira que atribuem contornos à organização escolar. *Revista Brasileira de Educação* (Impresso), v. 11, p. 406-423, 2006.

MIGUEL, Ana Silvia Bergantini. *Educação integral e as políticas públicas curriculares de ampliação do tempo escolar: uma análise do município de Bebedouro (SP)*. 2012.162f. Dissertação (Mestrado) – Centro Universitário Moura Lacerda, 2012.

MOLL, J. *Caminhos da Educação Integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos*. Porto Alegre: Penso, 2012.

MORAES, Maria Célia M. Recuo da Teoria. In: \_\_\_\_\_. (org.) *Iluminismo às avessas: produção de conhecimento e políticas de formação docente*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

NETO, José Paulo e BRAZ, Marcelo. *Economia política: uma introdução crítica*. – 6. ed. – São Paulo: Cortez, 2010. – (Biblioteca Básica de Serviço Social; v. 1).

NEVES, Lúcia Maria W. (org.) *A direita para o social e a esquerda para o capital: intelectual da nova pedagogia da hegemonia no Brasil* – São Paulo: Xamã, 2010.

NEVES, Lúcia Maria W. (org.) *A Nova Pedagogia da Hegemonia. Estratégias do capital para educar o consenso*. – São Paulo: Xamã, 2005.

NÓBREGA, S. A. ; SILVA, J. A. A. *Concepção de Educação Integral no Programa Mais Educação: analisando valores, diretrizes e objetivos*. 2010. In: *Tercer Congreso Iberoamericano De Anomación Sociocultural* (Apresentação de Trabalho/Comunicação). Disponível em:  
<<http://www.congresoria2010.com.ar/Memoria%20web/PON%2009%20NobregaAlmeida%20-%20CONCEPCAO%20DE%20EDUCACAO%20INTEGRAL%20NO%20PROGRAMA%20MAIS%20EDUCACAO.pdf>>. Acesso em: 25 out. 2011.

\_\_\_\_\_. . *Formação continuada e valorização de educadores na educação integral: experiências no Brasil*. In: *XXVIII Congresso Internacional Da Associação Latino-Americana De Sociologia - ALAS*, 2011, Recife - PE. GT25 - Educação e desigualdade social, 2011  
Disponível em:  
<[http://www.sistemasmart.com.br/alas/arquivos/alas\\_GT25\\_Simone\\_An drade\\_Nobrega.pdf](http://www.sistemasmart.com.br/alas/arquivos/alas_GT25_Simone_An drade_Nobrega.pdf)>. Acesso em: 25out. 2011.

NUNES, Alessandra Medeiros. Um estudo sobre o Programa Mais Educação, no contexto das Políticas Educacionais para o município do Recife, no período de 2008 a 2010. In: *Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação*, 2011, São Paulo - SP. Políticas Públicas e

Gestão da Educação: construção histórica, debates contemporâneos e novas perspectivas. Rio de Janeiro: ANPAE, 2011. v. 11.

PADILHA, L. R. D. G. ; REGIS, C. V. . Contraponto entre as políticas públicas liberais para educação e a teoria libertária: Um pensar sobre Educação Integral. In: *IX Jornada do HISTEDBR: O nacional e o local na História da Educação*, 2010, Belém. IX Jornada Do HISTEDBR. Belém, 2010. Disponível em: <[http://www.histedbr.fae.unicamp.br/acer\\_histedbr/jornada/jornada9/\\_files/4b97nBkn.pdf](http://www.histedbr.fae.unicamp.br/acer_histedbr/jornada/jornada9/_files/4b97nBkn.pdf)>. Acesso em: 25out. 2011.

PAIVA, B. A.; MATTEI, L. Notas sobre as políticas sociais no Brasil: a primeira década do século XX. *Revista Textos & Contextos Porto Alegre* v. 8 n.2 p. 175-194. jul./dez. 2009.

PARENTE, Cláudia da M. Darós; AZEVEDO, E. N. Monitoramento do Programa Mais Educação: educação integral em construção. In: XXV Simpósio Brasileiro / II Congresso Ibero-americano de Política e Administração da Educação, 2011, São Paulo. *Anais do XXV Simpósio Brasileiro / II Congresso Ibero-americano de Política e Administração da Educação*. São Paulo: PUCSP/FACED/PPGE, 2011. v. 1.

PARO, Vitor Henrique . O Papel da Escola: preparar para o trabalho ou formar para a vida?. In: II CONGRED - CONGRESSO REGIONAL DE EDUCAÇÃO UBC, 1999, Mogi das Cruzes. Educação e trabalho: qualificação profissional e perspectivas educacionais: anais.. Mogi das Cruzes: UBC, 1999. p. 53-54

PARO, Vitor Henrique; *et al.* Escola de Tempo integral: desafio para o ensino público. São Paulo: Cortez / Autores Associados, 1988.

PEREIRA, Guilherme C.. *Uma avaliação de impacto do Programa Mais Educação no ensino fundamental*. 2011. 96 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Instituto de Economia, Rio de Janeiro: UFRJ, 2011.

PINHEIRO, Fernanda P. da S. Z. *Programa Mais Educação: uma*

concepção de educação integral. 2009. 134f. Dissertação (Mestrado em Educação). Orientador: Janaína Specht da Silva Menezes – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

PNUD. PROGRAMA DAS NAÇÕES UNIDAS PARA O DESENVOLVIMENTO. Apresentação. Disponível em <<http://www.pnud.org.br/ODM.aspx>>. Acesso em 17 jul. 2013.

PONCE, Carla. S. ; BARROS NETA, Maria. Anúnciação. P. . O Pensamento de Anísio Teixeira no Referencial do Programa Mais Educação. In: *Encontro Nacional de Educação - ENAED*, 2011, Sinop-MT. Encontro Nacional de Educação - O Estado e as Políticas Educacionais: A formação docente e a profissionalização docente, 2011. p. 01-09.

RAMON, Jander. Eminência parda? Revista Educação, Edição n. 253 Maio 2002. Disponível em [http://www2.uol.com.br/aprendiz/n\\_revistas/revista\\_educacao/maio02/capa.htm](http://www2.uol.com.br/aprendiz/n_revistas/revista_educacao/maio02/capa.htm). Acesso em abr. 2013.

ROBERTSON, Susan L.. A estranha não morte da privatização neoliberal na Estratégia 2020 para a educação do Banco Mundial. *Rev. Bras. Educ. [online]*. 2012, vol.17, n.50, pp. 283-302. ISSN 1413-2478. Disponível em <<http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782012000200003>>. Acesso em: 10 jun. 2013.

RODRIGUES, M. M. . Um novo humanismo na educação: significados e implicações. *Revista Educação Unisinos*, v. 15, p. 124-132, 2011.

ROSSATO, Roberto; et al. O Banco Mundial. Resumo. Disponível em <<http://www.ebah.com.br/content/ABAAA1dkAG/banco-mundial>>. Acesso em 19 de abril de 2013.

SABOYA, Marta G. F. *Programa Mais Educação: uma proposta de Educação Integral e suas orientações curriculares*. 2012. 166f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro: Rio de Janeiro, 2012.

SADER, E. S. Prefácio. In: *Educação para além do capital*. São Paulo, 2010.

SANTANA, M. L. S.; FLORES, C. A. S.; OLIVEIRA, A. A. Programa mais educação: Uma experiência no contexto escolar. In: *Encontro Nacional de Educação - ENAED*, 2012, Sinop. Encontro Nacional de Educação. Sinop: UNEMAT, 2012. v. 01.

SANTOS, Natalia N. A Intersetorialidade como Modelo de Gestão das Políticas de *Combate à Pobreza no Brasil*: O Caso do Programa Bolsa Família no Município de Guarulhos - 166 f. 2011. Dissertação (mestrado) - Escola de Administração de Empresas de São Paulo. São Paulo, 2011. Disponível em <<http://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/bitstream/handle/10438/8225/62090100009.pdf?sequence=1>>. Acesso em 15 fev. 2012.

SANTOS, Soraya Vieira. *A ampliação do tempo escolar em propostas de educação pública integral*. 2009. 138 f. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiás, 2009. Disponível em: <[http://bdtd.ufg.br/tesesimplificado/tde\\_arquivos/26/TDE-2010-04-12T154123Z-680/Publico/dissertacao%20soraya.pdf](http://bdtd.ufg.br/tesesimplificado/tde_arquivos/26/TDE-2010-04-12T154123Z-680/Publico/dissertacao%20soraya.pdf)>. Acesso em: 25 out. 2011.

SAVIANI, Dermeval. O Plano de Desenvolvimento da Educação: análise do projeto do MEC. *Educ. e Soc.*, Campinas, vol. 28, n. 100 – Especial, p. 1231-1255, out. 2007.

SED. Secretaria de Estado da Educação. 2012. Disponível em <<http://sed.sc.gov.br/secretaria/>>. Acesso em 15 mar. 2012

SHIROMA, E. O. Redes sociais e hegemonia: apontamentos para estudos de política educacional. In: Azevedo, M. e Lara, A.B.M. (Org.). *Políticas para a educação: análises e apontamentos*. Maringá: EDUEM, 2011.

SHIROMA, E. O.; CAMPOS, R. F.; GARCIA, R. Conversão das

"almas" pela liturgia da palavra: uma análise do discurso do movimento Todos pela Educação . In: Stephen J. Ball ; Jefferson Mainardes. (Org.). Políticas Educacionais: questões e dilemas. 1 ed. São Paulo: Cortez, 2011, v. 1, p. 174-197.

\_\_\_\_\_. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 23, n. 02, p. 427-446, 2005.

SHIROMA, E.; MORAES, M. C. M.; EVANGELISTA, O. Política

SILVA, Flávia O. da. *Escola de Tempo Integral: uma análise da implantação na rede estadual de Goiás (2006 – 2010)*. 2011. 123f. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiás, 2011.

SILVA, J. A. de A. da; SILVA, K. N. P. Educação integral no contexto da intersetorialidade: avaliando a implementação do Programa Mais Educação no Estado de Pernambuco. *Cadernos ANPAE*, v. 8, p. 288-298, 2009. Disponível em: <[http://www.anpae.org.br/congressos\\_antigos/simposio2009/144.pdf](http://www.anpae.org.br/congressos_antigos/simposio2009/144.pdf)>. Acesso em: 25 out. 2011.

\_\_\_\_\_. Educação integral no Brasil de hoje. 1.ed. – Curitiba, PR: CRVb, 2012.

SILVA, K. N. P.; SILVA, J. A. de A. da. Programas sociais de ocupação de "tempo livre" e "nova estratégia" de educação integral no Brasil. In: *XXVIII CONGRESSO INTERNACIONAL DA ASSOCIAÇÃO LATINO-AMERICANA DE SOCIOLOGIA ALAS*, 2011. Recife - PE. GT- Sociologia do Esporte, ócio e Tempo Livre, 2011. Disponível em: <[http://www.sistemasmart.com.br/alas/arquivos/alas\\_GT23\\_Katharine\\_Ninive\\_Pinto\\_Silva.pdf](http://www.sistemasmart.com.br/alas/arquivos/alas_GT23_Katharine_Ninive_Pinto_Silva.pdf)>. Acesso em: 25 out. 2011.

SILVA, Katharine Ninive Pinto; SILVA, Jamerson Antonio de Almeida da . A relação com o saber no Programa Mais Educação. *Cadernos ANPAE*, v. n. 9, p. 57, 2010. Disponível em:

<<http://www.anpae.org.br/iberolusobrasileiro2010/cdrom/57.pdf>>.  
Acesso em: 25 out. 2011.

\_\_\_\_\_. Pobreza, desigualdade e políticas públicas: caracterizando e problematizando a realidade brasileira. *Rev. katálysis [online]*. 2010, vol.13, n.2, pp. 155-163. ISSN 1414-4980. Disponível em<<http://dx.doi.org/10.1590/S1414-49802010000200002>> Acesso em .15 dez 2011.

SOARES, Maria Clara C. Banco Mundial: políticas e reformas. In: TOMMASI, L. De; WARDE, J. M.; HADDAD, S. (Orgs.) O Banco Mundial e as políticas educacionais. São Paulo: Cortez Ed./Ação Educativa/PUC-SP, 2003. P. 15-40.

SOUZA, C.; OTTO, C.; FARIAS, A. C. (org.). A escola contemporânea: uma necessária reinvenção. Florianópolis: NUP/CED/UFSC, 2011.

THOMPSON, E. P. A lógica histórica. In: A miséria da teoria ou um planetário de erros. Uma crítica ao pensamento de Althusser. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. Quem somos. 2013. Disponível em <<http://www.todospelaeducacao.org.br/institucional/quem-somos/>>. Acesso em 10 jun. 2013.

TOMMASI, Livia de; WARDE, Mirian Jorge; e HADDAD Sérgio (org.). O Banco Mundial e as políticas educacionais. – 4. Ed. – São Paulo: Cortez, 2003.

TORRES, Rosa María. Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial. In: TOMMASI, L. De; WARDE, J. M.; HADDAD, S. (Orgs.) O Banco Mundial e as políticas educacionais. São Paulo: Cortez Ed./Ação Educativa/PUC-SP, 2003. p. 125-194.

TRICHES, J.; EVANGELISTA, O. Docência, gestão e pesquisa nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. Revista

Brasileira de Formação de Professores, v. 1, p. 178-203, 2009

TRICHES, J. *Organizações Multilaterais e Curso de Pedagogia: a construção de um consenso em torno da formação de professores*. 218 p. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação); orientadora, Olinda Evangelista. - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação Florianópolis, SC, 2010.

VASCONCELOS, Rosylane Doris. *As políticas públicas de educação integral, a escola unitária e a formação onilateral*. 2012. 278 f. Tese (doutorado) – Universidade de Brasília, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação. Brasília, 2012.

VAZ, Joana D'arc. Educação, programa Bolsa Família e combate à pobreza: o cinismo instituído. 218 p. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação); orientadora Olinda Evangelista. – Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação Florianópolis, SC, 2013.

XAVIER, M. E. S. P.; DEITOS, R. A. Estado e Política Educacional no Brasil. In: DEITOS, Roberto Antonio; RODRIGUES, Rosa Maria (orgs.). Estado, desenvolvimento, democracia & políticas sociais. Cascavel: EDUNIOESTE, 2006. p.67-86.

XERXENEVSKY, Lauren L. *Programa Mais Educação: avaliação do impacto da educação integral no desempenho de alunos no Rio Grande do Sul*. 2012. 142f. Dissertação (Mestrado em Economia do Desenvolvimento) – Faculdade de Administração, Contabilidade e Economia, PUCRS: Porto Alegre, 2012.

YANAGUITA, Adriana Inácio. As políticas educacionais no Brasil nos anos 1990. Disponível em <<http://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompleto/comunicacoesRelatos/0004.pdf>>. Acesso em julho de 2013

ZANARDINI, João Batista. Ontologia e Avaliação da Educação Básica

no Brasil (1990-2007). 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação Florianópolis, SC, 2008.

## **APÊNDICES**

**APÊNDICE A – Alcance do PME por município catarinense no ano de 2011**

Nº de Município	Município	Código município	Nº de escolas por município	Esfera	
				Estadual	Municipal
1	Abelardo Luz	4200101	2	0	2
2	Araquari	4201307	2	2	0
3	Araranguá	4201406	3	2	1
4	Balneário Camboriú	4202008	4	0	4
5	Biguaçu	4202305	1	1	0
6	Blumenau	4202404	12	5	7
7	Brusque	4202909	6	2	4
8	Caçador	4203006	7	4	3
9	Camboriú	4203204	2	0	2
10	Campos Novos	4203600	1	0	1
11	Canoinhas	4203808	4	2	2
12	Capinzal	4203907	1	1	0
13	Capivari de Baixo	4203956	1	0	1
14	Chapecó	4204202	15	0	15
15	Concórdia	4204301	1	0	1
16	Criciúma	4204608	10	4	6
17	Curitibanos	4204806	5	3	2
18	Dionísio Cerqueira	4205001	2	0	2
19	Fpolis	4205407	35	24	11
20	Herval d'Oeste	4206702	2	1	1
21	Içara	4207007	2	2	0
22	Imbituba	4207304	4	0	4
23	Itaiópolis	4208104	1	0	1
24	Itajaí	4208203	10	0	10
25	Jaraguá do Sul	4208906	1	0	1
26	Joinville	4209102	7	6	1
27	Lages	4209300	27	16	11
28	Laguna	4209409	1	1	0
29	Major Gercino	4210209	1	1	0
30	Maravilha	4210506	1	0	1
31	Navegantes	4211306	4	0	4
32	Palhoça	4211900	9	7	2
33	Rio do Sul	4214805	1	0	1
34	Rio Negrinho	4215000	2	0	2
35	São Bento do Sul	4215802	1	0	1

**Continua...**

Nº de Município	Município	Código município	Nº de escolas por município	Esfera	
				Estadual	Municipal
<b>Conclusão</b>					
36	São Francisco do Sul	4216206	9	5	4
37	São Joaquim	4216503	1	1	0
38	São José	4216602	23	10	13
39	São Lourenço do Oeste	4216909	1	0	1
40	Tijucas	4218004	2	1	1
41	Tubarão	4218707	4	0	4
42	Videira	4219309	4	4	0
43	Xanxerê	4219507	3	3	0
44	Xaxim	4219705	1	0	1

Fonte: Portal MEC (BRASIL, 2012).

### APÊNDICE B – Escolas do estado de Santa Catarina inseridas no PME no ano de 2011

Nº	MUNICÍPIO	Nº DE ESCOLA POR MUNICÍPIO	CÓDIGO ESCOLA	NOME DA ESCOLA	ESFERA
1	Abelardo Luz	1	42132444	EBM PROFº ERNESTO SIRINO	Municipal
2		2	42119103	EBM 25 DE MAIO	Municipal
3	Araquari	1	42021499	EEB PREF HIGINO AGUIAR	Estadual
4		2	42021480	EEB TITOLIVIO VENANCIO ROSA	Estadual
5	Arananguá	1	42076196	EEB PROFª JULIETA A. BERTONCINI	Estadual
6		2	42076480	EEB PROFº CLOVIS GOULART	Estadual
7		3	42076234	EB MUN NOVA DIVINEIA	Municipal
8	Balneário Camboriú	1	42070058	CENTRO EDUCACIONAL MUNICIPAL PROF ARMANDO CESAR GHISLANDI	Municipal
9		2	42069955	CENTRO EDUCACIONAL MUNICIPAL TOMAZ FRANCISCO GARCIA	Municipal
10		3	42114020	CENTRO INTEG DE EDUC PUB RODESINDO PAVAN	Municipal
11		4	42124530	CAIC AYRTON SENNA DA SILVA	Municipal
12	Biguaçu	1	42002443	EEB PROF TANIA MARA FARIA E SILVA LOCKS	Estadual
13	Blumenau	1	42015995	EEB CEL PEDRO CHRISTIANO FEDDERSEN	Estadual
14		2	42103029	EEF JOSE VIEIRA CORTE	Estadual
15		3	42016100	EEB HERMANN HAMANN	Estadual
16		4	42016134	EEB EMILIO BAUMGART	Estadual
17		5	42015618	EEB COM. OR ARNO ZADROZNY	Estadual
18		6	42015790	EB MUN CONSELHEIRO MAFRA	Municipal
19		7	42015391	EBM ALMIRANTE TAMANDARE	Municipal
20		8	42015634	EB MUN PROFª ALICE THIELE	Municipal
21		9	42117410	EBM PROFª HELLA ALTENBURG	Municipal
22		10	42015464	EBM PROFª NORMA D. HUBER	Municipal
23		11	42015480	EBM PROF RODOLFO HOLLENWEGER	Municipal
24		12	42015685	EBM HENRIQUE ALFARTH	Municipal

**Continua...**

Nº	MUNICÍPIO	Nº DE ESCOLA POR MUNICÍPIO	CÓDIGO ESCOLA	NOME DA ESCOLA	ESFERA
<b>Continuação</b>					
25	Brusque	1	42080274	EEB SANTA TEREZINHA	Estadual
26		2	42080789	EEB PE LUX	Estadual
27		3	42080681	EEF MUN CEDRO ALTO	Municipal
28		4	42080851	EEF DOUTOR CARLOS MORITZ	Municipal
29		5	42080703	EEF ALBERTO PRETTI	Municipal
30		6	42080797	EEB MUN JOAO HASSMANN	Municipal
31	Caçador	1	42072417	EEB DR NAYA GONZAGA SAMPAIO	Estadual
32		2	42115248	EEF GRACIOSA COPETTI PEREIRA	Estadual
33		3	42072433	EEB PROF DOMINGOS DA COSTA FRANCO	Estadual
34		4	42121680	EEB WANDA KRIEGER GOMES	Estadual
35	Caçador	5	42072298	EMEB HENRIQUE JULIO BERGER	Municipal
36		6	42072328	EMEB MORADA DO SOL	Municipal
37		7	42123666	EMEB TABAJARA	Municipal
38	Camboriú	1	42142172	EBM ANITA B. GANANCINI	Municipal
39		2	42125588	CAIC JOVEM AILOR LOTERIO	Municipal
40	Campos Novos	1	42044596	EBM SANTA JULIA BILLIART	Municipal
41	Canoinhas	1	42088356	EEB RODOLFO ZIPPERER	Estadual
42		2	42088615	EEF GERTRUDES MULLER	Estadual
43		3	42088348	EBM BENEDITO T. DE CARVALHO	Municipal
44		4	42089360	EBM DR AROLDO C. DE CARVALHO	Municipal
45	Capinzal	1	42043310	EEB MATER DOLORUM	Estadual
46	Capivari de Baixo	1	42006910	EB MUN DOM ANSELMO PIETRULLA	Municipal
47	Chapecó	1	42052700	EBM OLIMPIO CORREA FIGUEIRO	Municipal
48		2	42052742	EBM CRUZ E SOUSA	Municipal
49		3	42118964	EBM MARIA BORDIGNON DESTRI	Municipal
50		4	42053528	EBM VICTOR MEIRELLES	Municipal
51		5	42141052	EBM HERBERT DE SOUZA	Municipal
52		6	42133637	EPC CYRO SOSNOSKY	Municipal
53		7	42122740	EPC LEONEL DE MOURA BRIZOLA	Municipal
54		8	42053161	EBM MIRIAN ELENA MEYER	Municipal
55		9	42052360	EBM VILA RICA	Municipal
56		10	42122732	EBM JARDIM DO LAGO	Municipal
57		11	42139112	EB MUN FLORESTAN FERNANDES	Municipal

Continua...

Nº	MUNICÍPIO	Nº DE ESCOLA POR MUNICÍPIO	CÓDIGO ESCOLA	NOME DA ESCOLA	ESFERA
<b>Continuação</b>					
58		12	42115540	EBM WALDEMAR KLEINUBING	Municipal
59		13	42115523	EBM DILSO CECCHIN	Municipal
60		14	42110254	EB MUN CLARA URMANN ROSA	Municipal
61		15	42102324	EBM ANDRE ANTONIO MARAFON	Municipal
62	Concórdia	1	42049555	GE MUN NOVA BRASILIA	Municipal
63	Criciúma	1	42012007	EEB COELHO NETO	Estadual
64		2	42012309	EEF SILVA ALVARENGA	Estadual
65		3	42012120	EEB JOAO FRASSETTO	Estadual
66		4	42012228	EEB LINDOLFO COLLOR	Estadual
67		5	42011442	EMEIEF LINUS JOAO RECH	Municipal
68		6	42118000	EMEF ADOLFO BACK	Municipal
69		7	42122848	EMEIEF PE PAULO PETRUZZELLIS	Municipal
70		8	42129591	EMEIEF PROF VILSON LALAU	Municipal
71		9	42011400	EMEIEF ELIZA SAMPAIO ROVARIS	Municipal
72		10	42112095	EMEF PROF CLOTILDES Mª M. LALAU	Municipal
73	Curitiba	1	42035430	EEB MAR EURICO GASPAR DUTRA	Estadual
74		2	42035791	EEB PROFª ANTONIO F DE CAMPOS	Estadual
75		3	42035317	EEB DEP ALTIR WEBBER DE MELLO	Estadual
76		4	42035740	NUCLEO MUN GETULIO VARGAS	Municipal
77		5	42116473	NUCLEO MUNICIPAL PROFª TERESA LEMOS PRETO	Municipal
78	Dionísio	1	42062209	ESC MUN JACOB MARAN	Municipal
79	Cerqueira	2	42175003	ESCOLA MUN LUIZ SAVOLDI	Municipal
80	Fpolis	1	42001129	EEB PROFª LAURA LIMA	Estadual
81		2	42001439	EEB CELSO RAMOS	Estadual
82		3	42001790	EEB PERO VAZ DE CAMINHA	Estadual
83		4	42001340	EEB PORTO DO RIO TAVARES	Estadual
84		5	42001412	EEB GETULIO VARGAS	Estadual
85		6	42000947	EEB INTENDENTE JOSE FERNANDES	Estadual
86		7	42001765	EEB PRES ROOSEVELT	Estadual
87		8	42001757	EEB PROF ANIBAL NUNES PIRES	Estadual
88		9	42001285	EEB TENENTE ALMACHIO	Estadual
89		10	42001455	EEB JUREMA CAVALLAZZI	Estadual
90		11	42000718	EEB SIMAO JOSE HESS	Estadual
91		12	42002052	EEB IRINEU BORNHAUSEN	Estadual
					<b>Continua...</b>

Nº	MUNICÍPIO	Nº DE ESCOLA POR MUNICÍPIO	CÓDIGO ESCOLA	NOME DA ESCOLA	ESFERA
<b>Continuação</b>					
92		13	42000696	EEB LEONOR DE BARROS	Estadual
93		14	42000700	ESCOLA DE EDUCACAO BASICA PADRE ANCHIETA	Estadual
94		15	42000701	EEB JOSE BOITEUX	Estadual
95		16	42000742	EEB HILDA TEODORO VIEIRA	Estadual
96		17	42000254	EEB LUCIA DO LIVRAMENTO MAYVORNE	Estadual
97		18	42102669	EEB AMERICA DUTRA MACHADO	Estadual
98		19	42000203	EEB LAURO MULLER	Estadual
99		20	42000220	EEB PROFº HENRIQUE STODIECK	Estadual
100		21	42002117	EEB ROSA TORRES DE MIRANDA	Estadual
101		22	42001293	EEB BALDICERO FILOMENO	Estadual
102		23	42001811	EEB DAYSE WERNER SALLES	Estadual
103		24	42001803	EEB ROSINHA CAMPOS	Estadual
104		25	42112745	ESC DESD. OSVALDO GALUPO	Municipal
105		26	42001021	EBM LUIZ CANDIDO DA LUZ	Municipal
106		27	42001277	EB PROFº ANISIO TEIXEIRA	Municipal
107		28	42115345	ESC DESD. ADOTIVA LIBERATO VALENTIM	Municipal
108		29	42106800	EB MUN DONICIA MARIA DA COSTA	Municipal
109		30	42000769	EB PREF ACACIO GARIBALDI SAO THIAGO	Municipal
110		31	42000971	EBM INTENDENTE ARICOMEDES DA SILVA	Municipal
111		32	42143519	EB MUN MARIA CONCEICAO NUNES	Municipal
112		33	42001374	EB MUN JOSE AMARO CORDEIRO	Municipal
113		34	42108829	ESC DESDOBRADA JOSE JACINTO CARDOSO	Municipal
114		35	42112761	EB VITOR MIGUEL DE SOUZA	Municipal
115	Herval d'Oeste	1	42043670	EEB MELO E ALVIM	Estadual
116		2	42043530	EB MUN CRUZ E SOUSA	Municipal
117	Içara	1	42013062	EEB MELCHIADES B. ESPINDOLA	Estadual
118		2	42013453	EEB ALAIDE TABALIPA	Estadual
119	Imbituba	1	42094259	EBM BASILEU JOSE DA SILVA	Municipal
120		2	42094186	EB PE DR ITAMAR LUIS DA COSTA	Municipal
121		3	42099838	EB MUN JOSE VANDERLEI MAYER	Municipal
122		4	42094240	EB MUN DEP JOAQUIM RAMOS	Municipal
123	Itaiópolis	1	42103436	ESC MUN BOM JESUS	Municipal
<b>Continua...</b>					

Nº	MUNICÍPIO	Nº DE ESCOLA POR MUNICÍPIO	CÓDIGO ESCOLA	NOME DA ESCOLA	ESFERA
<b>Continuação</b>					
124	Itajaí	1	42068827	EB MELVIN JONES	Municipal
125		2	42068860	EB ARNALDO BRANDAO	Municipal
126		3	42068908	ESCOLA BASICA JOAO PAULO II	Municipal
127		4	42068916	EB PE PEDRO BARON	Municipal
128		5	42068878	EB ELIAS ADAIME	Municipal
129		6	42123585	EB PEDRO PAULO REBELLO	Municipal
130		7	42068789	EB M.AL OLIMPIO F. DA CUNHA	Municipal
131		8	42114128	EB PROFª INES CRISTO F DE FREITAS	Municipal
132		9	42101220	EB JOSE MEDEIROS VIEIRA	Municipal
133		10	42069114	EB PROFª EDY V. W ROTHBARTH	Municipal
134	Jaraguá do Sul	1	42091730	EMEF LUIZ GONZAGA AYROSO	Municipal
135	Joinville	1	42021421	EEB PROF ALICIA B FERREIRA	Estadual
136		2	42020395	EEB DR TUFU DIPPE	Estadual
137		3	42109167	EEB SEN RODRIGO LOBO	Estadual
138		4	42141990	EEB MARLI MARIA DE SOUZA	Estadual
139		5	42021090	EEB VER GUILHERME ZUEGE	Estadual
140		6	42020689	EEB PROF MARIA AMIN GHANEM	Estadual
141		7	42125260	EM DR SADALLA AMIN GHANEM	Municipal
142	Lages	1	42029627	EEB MARIA QUITERIA	Estadual
143		2	42029481	EEB FREI NICODEMOS	Estadual
144		3	42029490	EEB PROFª JORGE AUGUSTO VIEIRA	Estadual
145		4	42029465	EEB FRANCISCO MANFROI	Estadual
146		5	42029473	EEB CORA BATALHA DA SILVEIRA	Estadual
147		6	42030455	EEB GODOLFIN NUNES DE SOUZA	Estadual
148		7	42030463	EEB LUCIA FERNANDES LOPES	Estadual
149		8	42030471	EEB PROFª ARMANDO R CARVALHO	Estadual
150		9	42029007	EEB RUBENS DE ARRUDA RAMOS	Estadual
151		10	42029015	EEB MELVIN JONES	Estadual
152		11	42030129	EEB PROF ILZA AMARAL DE OLIVEIRA	Estadual
153		12	42030285	EEB PROFª EGIDIO BARAUNA	Estadual
154		13	42028540	EEB VISCONDE DE CAIRU	Estadual
155		14	42028531	EEB VIDAL RAMOS	Estadual

Continua...

Nº	MUNICÍPIO	Nº DE ESCOLA POR MUNICÍPIO	CÓDIGO ESCOLA	NOME DA ESCOLA	ESFERA
<b>Continuação</b>					
156		15	42028523	EEB PROF. FLORDOARDO CABRAL	Estadual
157		16	42029953	EEB DE LAGES	Estadual
158		17	42029040	EMEB DOM DANIEL HOSTIN	Municipal
159		18	42119111	EMEB NS DOS PRAZERES	Municipal
160		19	42119162	EMEB IZIDORO MARIN	Municipal
161		20	42029520	EMEB FREI BERNARDINO	Municipal
162		21	42029058	EMEB PROFº ANTONIO JOAQUIM HENRIQUES	Municipal
163		22	42105765	EMEB ALINE GIOVANA SCHMITT	Municipal
164		23	42134374	EMEB IZABEL THIESEN ROSETO	Municipal
165		24	42030480	EMEB CEL MANOEL T DE CASTRO	Municipal
166		25	42028574	EMEB LUPERCIO DE O. KOECHE	Municipal
167		26	42030498	EMEB PREF WALDO COSTA	Municipal
168		27	42028515	EMEB EMILIA FURTADO RAMOS	Municipal
169	Laguna	1	42093910	EEB ANA GONDIN	Estadual
170	Major Gercino	1	42082390	EEB MANOEL VICENTE GOMES	Estadual
171	Maravilha	1	42124140	CENTRO EDUC MONTEIRO LOBATO	Municipal
172	Navegantes	1	42105439	CE PROFª Mª DE LOURDES C CABRAL	Municipal
173		2	42069564	ESC MUN PROFª IDILIA M FERREIRA	Municipal
174		3	42114071	EB MUN PROFª Mª IVONE MULLER DOS SANTOS	Municipal
175		4	42069548	EM PROFª ROSA Mª X DE ARAUJO	Municipal
176	Palhoça	1	42004543	EEB SEN RENATO RAMOS DA SILVA	Estadual
177		2	42004047	EEB PROFº BENONIVIO JOAO MARTINS	Estadual
178		3	42004055	EEB VICENTE SILVEIRA	Estadual
179		4	42004039	EEF PROF URSULINA DE S CASTRO	Estadual
180		5	42004020	EEF PROF MARIA CLEMENTINA DE SOUZA LOPES	Estadual
181		6	42004209	EEB JOAO SILVEIRA	Estadual
182		7	42004217	EEF DOM JAIME DE B. CAMARA	Estadual
183		8	42109191	GE INES MARTA DA SILVA	Municipal
184		9	42141346	GRUPO ESCOLAR FREI DAMIAO	Municipal
					<b>Continua...</b>

Nº	MUNICÍPIO	Nº DE ESCOLA POR MUNICÍPIO	CÓDIGO ESCOLA	NOME DA ESCOLA	ESFERA
<b>Continuação</b>					
185	Rio do Sul	1	42022711	CE RICARDO MARCHI	Municipal
186	Rio Negrinho	1	42098700	EMEB PROFª LUCINDA M. PSCHIEDT	Municipal
187		2	42098718	EMEB PREF FREDERICO LAMPE	Municipal
188	São Bento do Sul	1	42125170	EB MUN PROF NEWTON MENDES	Municipal
189	São Francisco do Sul	1	42021995	EEB VICTOR KONDER	Estadual
190		2	42021952	EEB PROFª CLAURINICE VIEIRA CALDEIRA	Estadual
191		3	42021936	EEB CARLOS DA COSTA PEREIRA	Estadual
192		4	42021723	EEF JOAO ALFREDO MOREIRA	Estadual
193		5	42021944	EEB ENG ANNES GUALBERTO	Estadual
194		6	42125367	CAIC IRMA JOAQUINA	Municipal
195		7	42022002	EB MUN DR FRANKLIN DE OLIVEIRA	Municipal
196		8	42131090	EM IDA BEATRIZ B DE CAMARGO	Municipal
197		9	42101905	EB MUN WALDEMAR DA COSTA	Municipal
198	São Joaquim	1	42034337	EEB ROCHA POMBO	Estadual
199	São José	1	42003784	EEB PROF VALDETE LUCI M PORTO	Estadual
200		2	42003741	EEB PROFª LAURITA D DE SOUZA	Estadual
201		3	42129257	EEB PROFª LAERCIO CALDEIRA DE ANDRADA	Estadual
202		4	42003709	EEF DR HOMERO DE MIRANDA GOMES	Estadual
203		5	42103061	EEF CRISTO REI	Estadual
204		6	42003512	EEB PROF JOAQUIM SANTIAGO	Estadual
205		7	42003881	EEB CECILIA ROSA LOPES	Estadual
206		8	42003857	EEB PROFª AMERICO V PRATES	Estadual
207		9	42003830	EEB PRES JUSCELINO KUBITSCHK	Estadual
208		10	42003814	EEB WANDERLEY JUNIOR	Estadual
209		11	42147760	CENTRO EDUC MUN MORAR BEM	Municipal
210		12	42003733	EBM ALTINO C DA SILVA FLORES	Municipal
211		13	42147751	C E M SANTA TEREZINHA	Municipal
212		14	42142547	C E M ARAUCARIA	Municipal
					<b>Continua...</b>

Nº	MUNICÍPIO	Nº DE ESCOLA POR MUNICÍPIO	CÓDIGO ESCOLA	NOME DA ESCOLA	ESFERA
<b>Conclusão</b>					
213	São José	15	42141290	C E M Mª HORTENCIA P FURTADO	Municipal
214		16	42133335	CENTRO EDUC MUN JOSE NITRO	Municipal
215		17	42133327	CENTRO EDUC MUN VILA FORMOSA	Municipal
216		18	42003296	EB DOCILICIO VIEIRA DA LUZ	Municipal
217		19	42133343	CEM JARDIM SOLEMAR	Municipal
218		20	42003768	C E M RENASCER	Municipal
219		21	42142520	CEM ANTONIO FRANCISCO MACHADO	Municipal
220		22	42134285	C E M GOV VILSON KLEINUBING	Municipal
221		23	42141281	C E M CIDADE DA CRIANCA	Municipal
222	São Lourenço do Oeste	1	42139058	EBM SAO LOURENCO	Municipal
223	Tijucas	1	42081173	EEB ALEXANDRE TERNES FILHO	Estadual
224		2	42081211	EEF DEP WALTER VICENTE GOMES	Municipal
225	Tubarão	1	42006791	EMEB MANOEL JOSE ANTUNES	Municipal
226		2	42006856	EMEB MANOEL RUFINO FRANCISCO	Municipal
227		3	42006740	EMEB PROFª MARIA EMILIA ROCHA	Municipal
228		4	42006864	EMEB SAO MARTINHO	Municipal
229	Videira	1	42073723	EEB ESTHER CREMA MARMENTINI	Estadual
230		2	42073693	EEB PADRE BRUNO POKOLM	Estadual
231		3	42074185	EEB INSPETOR EURICO RAUEN	Estadual
232		4	42074193	EEB MADRE TEREZINHA LEONI	Estadual
233	Xanxerê	1	42083907	EEB APARICIO JULIO FARRAPO	Estadual
234		2	42083869	EEF DOM OSCAR ARNULFO ROMERO	Estadual
235		3	42083923	EEB JOAO WINCKLER	Estadual
236	Xaxim	1	42085179	EB MUN SANTA TEREZINHA	Municipal

Fonte: Portal MEC (BRASIL, 2012).

## **ANEXOS**

## ANEXO A - Relação de *kits* de Materiais para as Atividades do PME

Atividade	Fornecido pelo MEC	Adquirido pela UEx	Qtd de material	Valor do Kit (R\$)
<b>1 – ACOMPANHAMENTO PEDAGÓGICO</b>				
Ciências (EF)		X	8	4.208, 50
História e Geografia (EF)		X	7	752, 00
Letramento/Alfabetização (EF)		X	9	1.770, 60
Línguas Estrangeiras (EF)		X	9	2.057, 20
Matemática(EF)		X	10	2.567, 50
Tecnologias de Apoio à Alfabetização (EF)		X	1	7.000, 00
Ciências: Calorimetria (EM)		X	1	4.200, 00
Ciências: Célula Animal e Vegetal (EM)		X	1	4.200, 00
Ciências: Cinética Química (EM)		X	1	4.200, 00
Ciências: Circuitos Elétricos (EM)		X	1	4.200, 00
Ciências: Coleta de Sangue (EM)		X	1	4.200, 00
Ciências: Eletroquímica (EM)		X	1	1.098, 00
Ciências: Estrutura do DNA (EM)		X	1	4.200, 00
Ciências: Física Ótica (EM)		X	1	5.034, 00
Ciências: Química Orgânica (EM)		X	2	4.200, 00
Filosofia e Sociologia (EM)		X	3	2.490, 00
Química Orgânica (EM)		X	1	618, 00
História e Geografia (EM)		X	10	1.390, 00
Leitura e Produção de Texto (EM)		X	5	3.270, 00
Línguas Estrangeiras (EM)		X	7	1.650, 00
Matemática (EM)		X	6	3.600, 00
<b>2 – EDUCAÇÃO AMBIENTAL</b>				
Com-Vida/Agenda 21 na Escola	X		13	2.204, 00
Horta Escolar e/ou Comunitária		X	12	1.570, 00
<b>3– ESPORTE E LAZER</b>				
Atletismo		X	10	3.500, 00
Basquete de Rua		X	8	3.995,00
Basquetebol		X	5	1.134, 00
Ciclismo (só para escolas rurais)		X	4	5.000, 00
Corrida de Orientação		X	5	2.510, 00
Futebol		X	5	1.134, 00
Futsal		X	5	1.134, 00
Ginástica Rítmica		X	7	3.500, 00
				<b>Continua...</b>

<b>Atividade</b>	<b>Fornecido pelo MEC</b>	<b>Adquirido pela UEx</b>	<b>Qtd de material</b>	<b>Valor do Kit (R\$)</b>
<b>Continuação</b>				
Handebol		X	5	1.134,00
Judô		X	2	8.000,00
Karatê		X	2	8.000,00
Natação		X	7	4.710,00
<b>SEGUNDO TEMPO</b>	Fornecido pelo ME		35	-
Recreação/Lazer		X	10	2.177,00
Taekwondo		X	10	7.999,90
Tênis de Campo		X	5	2.561,30
Tênis de Mesa		X	3	2.440,00
Voleibol		X	6	1.134,00
Xadrez Tradicional		X	1	1.000,00
Xadrez Virtual	X		1	-
Yoga		X	4	2.250,00
<b>4 – DIREITOS HUMANOS EM EDUCAÇÃO</b>				
Direitos Humanos e Ambiente Escolar	X		7	-
<b>5 – CULTURA E ARTE</b>				
Banda Fanfarra	X		11	-
Canto Coral		X	8	3.025,00
Capoeira		X	6	2.690,00
Cineclube	X		4	-
Danças		X	3	1.760,00
Desenho		X	7	3.300,00
Ensino Coletivo de Cordas		X	8	6035,00
Escultura		X	9	925,00
Flauta Doce		X	4	1.600,00
Grafite		X	10	1.790,00
Hip Hop	X		3	-
Leitura		X	2	1.250,00
Mosaico		X	22	1.764,35
Percussão		X	15	6.658,72
Pintura		X	12	2.058,00
Práticas Circenses	X		6	3.500,00
Teatro		X	6	2.590,00
<b>6 - CULTURA DIGITAL</b>				
<p>Para as atividades desse macrocampo, somente poderão habilitar-se as escolas já contempladas pelo programa PROINFO e que receberam equipamentos para laboratório de informática, com software livre Lynux Educacional, além de diversos outros softwares já instalados nos computadores.</p>				
<b>Continua...</b>				

<b>Atividade</b>	<b>Fornecido pelo MEC</b>	<b>Adquirido pela UEx</b>	<b>Qtd de material</b>	<b>Valor do Kit (R\$)</b>
<b>Conclusão</b>				
<b>7 - PROMOÇÃO DA SAÚDE (Ensino Fundamental e Médio)</b>				
Promoção da Saúde e Prevenção de Doenças e Agravos	X		12	-
<b>8- COMUNICAÇÃO E USO DE MÍDIAS (Ensino Fundamental e Médio)</b>				
Fotografia		X	3	2.340,00
Histórias em Quadrinhos		X	7	1.128,00
Jornal Escolar		X	4	3.050,00
Rádio Escolar	X		6	-
Vídeo	X		4	-
<b>9 - INVESTIGAÇÃO NO CAMPO DAS CIÊNCIAS DA NATUREZA</b>				
Laboratórios e Projetos científicos		X	2	5.000,00
Robótica Educacional		X		6.760,00
<b>10 – EDUCAÇÃO ECONÔMICA (Séries Finais do Ensino Fundamental e Médio)</b>				
EDUCAÇÃO ECONÔMICA		X	1	800,00

Fonte: Brasil, (2011a).

## **ANEXO B - Ementas das Atividades do PME**

### **1. ACOMPANHAMENTO PEDAGÓGICO**

Instrumentalização metodológica para ampliação das oportunidades de aprendizado dos educandos em Educação Integral.

#### **1.1 Ensino Fundamental**

1.1.1 Ciências – Incentivo ao estudo dos aspectos biológicos e sócio-culturais do ser humano e de todas as formas de vida. Fomento das ciências como ferramentas de recriação da vida e da sustentabilidade da Terra. Problematização das ciências da natureza e das ciências ambientais. O compromisso do ser humano na sustentabilidade do planeta.

1.1.2 História e Geografia – Estudo da relação dos seres humanos com tempos e espaços na co-produção e transformação cultural, política e histórica.

1.1.3 Letramento/Alfabetização – Desenvolvimento da função social da língua portuguesa, comunicação verbal, leitura e escrita. Compreensão e produção de textos dos mais diversos gêneros em diferentes situações comunicativas, tanto na modalidade escrita quanto na modalidade oral.

1.1.4 Línguas Estrangeiras - Introdução de estruturas básicas em línguas estrangeiras para a leitura, escrita e oralidade, necessárias à comunicação e ao aprendizado pelo reconhecimento da diversidade sócio-cultural.

1.1.5 Matemática – Potencialização de aprendizagens matemáticas significativas por meio de resoluções de problemas, mobilizando os recursos cognitivos dos educandos.

1.1.6 Tecnologias de Apoio à Alfabetização - Aplicar tecnologias específicas de alfabetização com base nos resultados e nos objetivos da Provinha Brasil, instrumento que permite acompanhar, avaliar e melhorar a qualidade da alfabetização e do letramento inicial. Auxiliar a entrada do educando no mundo da escrita e na concepção de alfabetização e letramento como processos permanentes de aprendizagem através das tecnologias pré-qualificadas pelo Ministério da Educação e disponíveis no Guia de Tecnologias Educacionais 2008 e 2009.

## 1.2 Ensino Médio

1.2.1 a 1.2.10 Ciências - Estímulo ao desenvolvimento de conhecimentos científicos capazes de ampliar a visão de mundo dos educandos. Valorização de metodologias interdisciplinares e transdisciplinares por meio de atividades que oportunizem aos estudantes uma melhor compreensão dos fenômenos naturais e humanos pela observação de suas vidas cotidianas e dos muitos mundos que coexistem dentro do que denominamos mundo.

1.2.11 Filosofia e Sociologia – Incentivo à formulação de pensamentos por meio da compreensão e produção de conceitos. Estudo e reflexão acerca dos planos filosóficos, fomentando o amor à sapiência. Leitura, debates e incentivo à pesquisa sociológica, como dispositivos de compreensão e recriação societária.

1.2.12 História e Geografia – Estudos históricos e geográficos dos seres humanos na co-produção e transformação cultural, em seus aspectos políticos e históricos. Participação, compromisso e recriação dos tecidos sociais.

1.2.13 Leitura e Produção de Texto ou Português - Ampliação das condições de interpretação da leitura e produção escrita por meio da utilização e aplicação dos elementos que favoreçam a formulação de boas estratégias de leitura e de escrita. Aplicação dos conhecimentos sobre a língua pela produção de texto e sua adequação a diferentes formas e tecnologias da comunicação.

1.2.14 Línguas Estrangeiras – Aprofundamento no estudo das estruturas básicas em língua estrangeira, necessária à comunicação, envolvendo leitura e compreensão de textos escritos, bem como a produção oral e escrita. Introdução de conhecimentos básicos de fonética e fonologia.

1.2.15 Matemática - Apoio aos processos de aprendizagem que visam domínio dos conceitos básicos necessários ao desenvolvimento do raciocínio matemático na interpretação e sistematização de caminhos lógicos para a solução de situações-problemas, na decodificação e codificação dos fenômenos sociais, físicos, químicos e biológicos, contribuindo para a ampliação da visão de mundo e garantia de prosseguimento de estudos.

## 2. EDUCAÇÃO AMBIENTAL

Educação a partir do meio ambiente e para a sustentabilidade. Ações e processos estruturantes de educação ambiental, numa perspectiva sistêmica

e integrada, abrangendo: o planejamento interdisciplinar; a inserção qualificada de temas socioambientais no currículo; o fortalecimento do diálogo escola/comunidade; e a construção da sustentabilidade em três eixos – prédio escolar, currículo e gestão.

2.1 Com-Vida / Agenda 21 na Escola: Constituição e/ou fortalecimento da Com-Vida – Comissão de Meio Ambiente e Qualidade de Vida na Escola. Participação da comunidade escolar. Construção da Agenda 21 na Escola. Promoção de intercâmbios entre escola e comunidade. Combate a práticas relacionadas ao desperdício, à degradação e ao consumismo, visando à melhoria do meio ambiente e da qualidade de vida. Adoção dos 5 Rs, na seguinte ordem: Refletir, Recusar, Reduzir, Reutilizar, Reciclar. Cidadania ambiental. Educação para a Sustentabilidade: Diagnóstico da situação socioambiental para enfrentamento das mudanças climáticas. Pegada Ecológica: dimensionamento do impacto do estilo de vida e padrões de consumo do indivíduo sobre o planeta Terra. Pequenos reparos na edificação escolar. Criação de espaços educadores sustentáveis. Readequação da escola com o uso racional da água e o aproveitamento das energias naturais (vento, luz etc.), do bioma, dos materiais, das tecnologias e dos talentos locais.

2.2 Horta Escolar e/ou Comunitária - Implantação da horta como um espaço educador sustentável, que estimule a incorporação, a percepção e a valorização da dimensão educativa a partir do meio ambiente, bem como produtora de aprendizagens múltiplas e significativas.

### 3. ESPORTE E LAZER

Atividades baseadas em práticas corporais, lúdicas e esportivas promotoras de práticas de sociabilidade, com ênfase no resgate da cultura local, bem como o fortalecimento da diversidade cultural. Ênfase na perspectiva lúdica das atividades, com livre escolha na participação e construção de valores pelos próprios sujeitos envolvidos, atribuindo significado às práticas desenvolvidas, com criticidade e criatividade. Destaque para o duplo aspecto educativo do esporte e do lazer; desenvolvimento da educação pelo esporte e pelo lazer. Incorporação das práticas de esporte e lazer como modo de vida cotidiana.

3.1 Atletismo - O Atletismo é reconhecido, pelos especialistas, como o “Esporte Base”, pois estimula os movimentos naturais de correr, saltar e lançar. A modalidade Atletismo Escolar favorece as camadas mais jovens da sociedade, potencializando novos talentos e estimulando a prática da atividade física em geral.

3.2 Basquete de Rua - O movimento esportivo-cultural Basquete de Rua, surgiu espontaneamente como forma de lazer e entretenimento social, fazendo interface com a Cultura Hip-Hop em um novo contexto social, sob a lógica da interação sociocultural, culminando na prática esportiva saudável e fortalecendo a cultura urbana.

3.3 Basquetebol - Apoio às práticas esportivas e meditativas para o desenvolvimento integral dos educandos. Promoção da saúde pela cooperação, socialização e superação de limites pessoais e coletivos.

3.4 Ciclismo - O desenvolvimento da prática do Ciclismo, não pressupõe um ciclista experiente, basta respeitar os próprios limites, fazendo da prática do pedalar ações que visem a simplicidade e, sobretudo, que revelem a vida simples, através do contato direto do ciclista com as cores, formas, cheiros e sons da natureza local.

3.5 Corrida de Orientação - Trata-se de uma atividade multidisciplinar, na qual o terreno exige vivências motoras, cognitivas e físicas, variadas e diversas. O mapa de orientação retrata, minuciosamente, os detalhes de uma região (relevo, vegetação, hidrografia, edificações e outros), através de símbolos convencionados internacionalmente e, com isso, o sentimento de pertencimento e a consolidação dos processos identitários do grupo em relação ao espaço territorial da comunidade.

3.6 Futebol - Apoio às práticas esportivas e meditativas para o desenvolvimento integral dos educandos. Promoção da saúde pela cooperação, socialização e superação de limites pessoais e coletivos.

3.7 Futsal - Apoio às práticas esportivas e meditativas para o desenvolvimento integral dos educandos. Promoção da saúde pela cooperação, socialização e superação de limites pessoais e coletivos.

3.8 Ginástica Rítmica - Esse esporte envolve a prática de evoluções especiais, numa combinação de elementos, que exige força equilíbrio e precisão. Também inclui exercícios de solo, isto é, performances que são executadas numa espécie de tablado, com movimentos acrobáticos, associados na forma de coreografias. Possui grande valor para promoção da disciplina, concentração e desenvolvimento corporal.

3.9 Handebol - Apoio às práticas esportivas e meditativas para o desenvolvimento integral dos educandos. Promoção da saúde pela cooperação, socialização e superação de limites pessoais e coletivos.

3.10 Judô - Estímulo à prática e vivência das manifestações corporais relacionadas às Lutas e suas variações, como motivação ao desenvolvimento cultural, social, intelectual, afetivo e emocional de

crianças e adolescentes. Acesso aos processos históricos das lutas e suas relações às questões histórico-culturais, origens e evolução, assim como o valor contemporâneo destas manifestações para o Homem. Incentivo ao uso e valorização dos preceitos morais, éticos e estéticos trabalhados pelas lutas

3.11 Karatê - Estímulo à prática e vivência das manifestações corporais relacionadas às Lutas e suas variações, como motivação ao desenvolvimento cultural, social, intelectual, afetivo e emocional de crianças e adolescentes. Acesso aos processos históricos das lutas e suas relações às questões histórico-culturais, origens e evolução, assim como o valor contemporâneo destas manifestações para o Homem. Incentivo ao uso e valorização dos preceitos morais, éticos e estéticos trabalhados pelas lutas

3.12 Natação - Atividade física que consiste no deslocamento dentro d'água, oportunizando ao seu praticante adaptação ao meio líquido, criando uma prática social inclusiva e pedagógica no desenvolver de suas atividades.

3.13 Programa Segundo Tempo - Múltiplas vivências do esporte em suas diversas modalidades, trabalhadas na perspectiva do Esporte Educacional, voltado ao desenvolvimento integral do indivíduo. Acesso à prática esportiva por meio de ações planejadas, inclusivas e lúdicas como estímulo à vida ativa. Incentivo ao uso e valorização dos preceitos morais, éticos e estéticos possibilitados pelo esporte.

3.14 Recreação e lazer - Incentivo às práticas de recreação e lazer como potencializadoras do aprendizado das convivências humanas em prol da Saúde e da Alegria. Priorização do brincar como elemento fundamental da constituição da criança e do adolescente.

3.15 Taekwondo - Estímulo à prática e vivência das manifestações corporais relacionadas às Lutas e suas variações, como motivação ao desenvolvimento cultural, social, intelectual, afetivo e emocional de crianças e adolescentes. Acesso aos processos históricos das lutas e suas relações às questões histórico-culturais, origens e evolução, assim como o valor contemporâneo destas manifestações para o Homem. Incentivo ao uso e valorização dos preceitos morais, éticos e estéticos trabalhados pelas lutas

3.16 Tênis de Campo - Elemento do desenvolvimento sociocultural com suas modalidades culturais, individuais e coletivas, trabalhando numa perspectiva de valorização do tempo e desenvolvimento do esporte de lazer, somando-se a sua trajetória concorrência com esportes de alta competição.

3.17 Tênis de Mesa - Esporte baseado em movimentos de interceptação, tendo como base a interceptação da trajetória feita pela bola; e a maneira como esta ocorre é que define o sucesso ou fracasso de um dos atletas,

proporcionando aos jogadores a prática concomitante dos sentidos: Tato e Visual.

3.18 Voleibol - Apoio às práticas esportivas e meditativas para o desenvolvimento integral dos educandos. Promoção da saúde pela cooperação, socialização e superação de limites pessoais e coletivos.

3.19 Xadrez Tradicional - Desenvolvimento da capacidade intelectual e do raciocínio lógico promovendo a observação, a reflexão, a análise de problemas e busca de soluções, a socialização, a inclusão e a melhoria do desempenho escolar.

3.20 Xadrez Virtual - Desenvolvimento do raciocínio-lógico e o gosto dos estudantes para atividades intelectuais: observação, reflexão e análise; a interação dos estudantes com a informática e a promoção da socialização e inclusão digital por meio do jogo de xadrez virtual.

3.21 Yoga - Atividade que estimula exercícios respiratórios, controle da energia vital e a prática da meditação, cujo resultado traz efeito calmante potencializando atividades cotidianas, pois tranquiliza o corpo e o fluxo de pensamento, proporcionando aos seus praticantes mais serenidade em suas ações diárias.

#### 4. DIREITOS HUMANOS EM EDUCAÇÃO

4.1. Direitos Humanos e Ambiente Escolar - Promoção de uma cultura de paz, democrática e solidária por meio de práticas que valorizem o respeito, a tolerância e as diversidades étnico-racial, religiosa, cultural, geracional, territorial, físicoindividual, de gênero, de orientação sexual, de nacionalidade, entre outras, na perspectiva da (re)criação do ambiente escolar.

#### 5. CULTURA E ARTES

Incentivo à produção artística e cultural, individual e coletiva, dos educandos como possibilidade de reconhecimento e recriação estética de si e do mundo.

5.1 Banda Fanfarra - Iniciação musical por meio da Banda Fanfarra. Desenvolvimento da auto-estima, integração sócio-cultural, trabalho em equipe e civismo pela valorização, reconhecimento e recriação das culturas populares. Conhecimento e recriação da cultura musical erudita.

5.2 Canto Coral - Iniciação musical por meio do Canto Coral. Propiciar ao educando condições para o aprimoramento de técnicas vocais do ponto de vista sensorial, intelectual e afetivo, tornando-o capaz de expressar-se com liberdade por meio da música e auxiliando na formação do ouvinte. Integração social e valorização das culturas populares.

5.3 Capoeira - Incentivo à prática da capoeira como motivação para desenvolvimento cultural, social, intelectual, afetivo e emocional de crianças e adolescentes, enfatizando os seus aspectos culturais, físicos, éticos, estéticos e sociais, a origem e evolução da capoeira, seu histórico, fundamentos, rituais, músicas, cânticos, instrumentos, jogo e roda e seus mestres.

5.4 Cineclube - Produção e realização de sessões, desde a curadoria e divulgação (conteúdo e forma), técnicas de operação dos equipamentos, implementação de debate. Noções básicas sobre como distribuir o equipamento no espaço destinado a ele, sobre modelos de sustentabilidade para a atividade de exibição não comercial e sobre direitos autorais e patrimoniais, além de cultura cinematográfica – história do cinema, linguagem, cidadania audiovisual.

5.5 Danças - Organização de danças coletivas (regionais, clássicas, circulares e contemporâneas) que permitam apropriação de espaços, ritmos e possibilidades de subjetivação de crianças, adolescentes e jovens. Promoção da Saúde e Socialização por meio do movimento do corpo em dança.

5.6 Desenho - Introdução ao conhecimento teórico-prático da linguagem visual, do processo criativo e da criação de imagens. Experimentação do desenho como linguagem, comunicação e conhecimento. Percepção das formas. Desenho artístico. Composição, desenho de observação e de memória. Experimentações estéticas a partir do ato de desenhar. Oferecimento de diferentes possibilidades de produção artística e/ou técnicas por meio do desenho. Desenvolvimento intelectual, por meio do ato de criação.

5.7 Ensino Coletivo de Cordas - Iniciação Musical por meio do Ensino Coletivo de Cordas, beliscada (Violão, Cavaquinho ou Bandolim) e friccionada (violino). Percussão Corporal, Jogos Musicais e Dinâmicas de Grupo como ferramentas do processo de ensino-aprendizagem musical. Construção de instrumentos musicais alternativos. Execução, Apreciação e Criação Musical. Desenvolvimento dos elementos técnico-musicais, bem como, do trabalho em grupo, da cooperação, do respeito mútuo, da solidariedade, do senso crítico e da autonomia. Repertório com peças de variados estilos e gêneros musicais. Valorização da Cultura Brasileira e das

culturas regionais.

5.8 Escultura - Experimentações estéticas a partir de práticas de escultura. Introdução às principais questões da escultura contemporânea. Iniciação aos procedimentos de preparação e execução de uma obra escultórica como arte. Desenvolvimento intelectual, por meio do ato de criação, emocional, social, perceptivo, físico, estético através da escultura.

5.9 Flauta Doce - Iniciação musical por meio da Flauta Doce, entendendo a música como linguagem, manifestação cultural e prática socializadora. Desenvolvimento sócio-cultural pela valorização, reconhecimento e recriação das culturas populares. Aprendizado de estruturas básicas de “diálogo musical”, envolvendo leitura, interpretação e improvisação por meio de vivências artísticas coletivas com crianças e adolescentes.

5.10 Grafite - Valorização do Grafite como arte gráfica e estética. Promoção da auto-estima pessoal e comunitária por meio da revitalização de espaços públicos. Grafite como expressão cultural juvenil que busca enraizamento identitário local/global. Estímulo ao protagonismo juvenil na concepção de projetos culturais, sociais e artísticos a serem desenvolvidos na escola ou na comunidade. Diferenciação de pichação e grafite.

5.11 Hip Hop - Valorização do Hip Hop como expressão cultural juvenil que busca enraizamento identitário local/global. Estímulo ao protagonismo juvenil na concepção de projetos culturais, sociais e artísticos a serem desenvolvidos na escola ou na comunidade.

5.12. Leitura - Desenvolvimento de atitudes e práticas que favoreçam a constituição de leitores assíduos a partir de procedimentos didáticos criativos, seduzindo os educandos às diferentes possibilidades de leitura e escrita. Incentivo à leitura de obras que permitam aos educandos encontros com diferentes gêneros literários e de escrita, especialmente no que se refere ao ler para apreciar/fruir e conhecer.

5.13 Mosaico - Introdução ao conhecimento teórico-prático da linguagem visual, do processo criativo e da criação de imagens. Experimentação do desenho como linguagem, comunicação e conhecimento. Percepção das formas. Desenho artístico. Composição, desenho de observação e de memória. Criação bi e tridimensional no plano e no espaço, através da linguagem gráfica do mosaico, procedimentos e materiais. Sistemas de escalas. Conceitos de representação gráfica de elementos ortogonais. Noções gerais de geometria. Geometria plana: construção de figuras geométricas. Geometria espacial: planificação e construção de poliedros. Pertinência, paralelismo e perpendicularidade.

5.14 Percussão - Iniciação musical por meio da Percussão. Técnicas de performance em diversos instrumentos de percussão diversos por meio de uma abordagem integradora, tratando de aspectos relacionados não só com a mecânica e a técnica instrumental, mas também com performance, apreciação e criação musical. Integração social e desenvolvimento sócio-cultural pela valorização, reconhecimento e recriação das culturas populares.

5.15 Pintura - Estudo teórico e prático da linguagem pictórica. Desenvolvimento intelectual, por meio do ato de criação, emocional, social, perceptivo, físico e estético, tendo como mote a pintura como arte. Utilização de técnicas tradicionais, contemporâneas e experimentais das formas de pintura. Conhecimento e apreciação de obras clássicas e contemporâneas de pintura.

5.16 Práticas Circenses - Incentivar práticas circenses junto aos educandos e a comunidade a fim de promover a saúde e a educação por meio de uma cultura corporal e popular a partir do legado patrimonial do circo.

5.17 Teatro - Promoção por meio dos jogos teatrais de processos de socialização e criatividade, desenvolvendo nos educandos a capacidade de comunicação pelo corpo em processos de reconhecimentos em práticas coletivas.

## 6. CULTURA DIGITAL

Utilização do microcomputador e de redes nas atividades educativas da geração pós-alfabética que hoje frequenta nossas escolas. Noções básicas de Informática. Fornecimento de conceitos básicos de informática, fomentando a inteligência geral, livre e colaborativa oferecida pela rede mundial de computadores.

6.1 Ambientes de Redes Sociais (: ) Promoção da cultura participativa por meio de ambientes de relacionamento em rede que facilitam a expressão artística-linguística e o engajamento sócio-cultural, fomentando a criação e o compartilhamento como novo modelo de produção colaborativa. Aproveitamento da Inteligência Geral e Colaborativa da Geração Pós-Alfabética.

6.2 e 6.3 Software educacional, Informática e tecnologia da informação – Promoção da apropriação crítica das Novas Tecnologias de Informação e Comunicação, contribuindo para a alfabetização tecnológica e formação cidadã de crianças e adolescentes. Utilização dos recursos da informática e conhecimentos básicos de tecnologia da informação no desenvolvimento de

projetos educativos e culturais, dentro dos espaços escolares e na comunidade organizada, em comunicação colaborativa com a rede mundial de computadores.

## 7. PROMOÇÃO DA SAÚDE

Apoio à formação integral dos estudantes com ações de promoção e atenção à saúde, bem como prevenção de doenças e agravos, por meio de atividades educativas incluídas no projeto político pedagógico (projetos interdisciplinares, teatro, oficinas, palestras, debates e feiras) em temas da área da saúde como saúde bucal, alimentação saudável, cuidado visual, práticas corporais, educação para saúde sexual e reprodutiva, prevenção ao uso de drogas (álcool, tabaco e outras), saúde mental e prevenção à violência. Desse modo, possibilitar o desenvolvimento de uma cultura de prevenção e promoção à saúde no espaço escolar, a fim de prevenir os agravos à saúde e vulnerabilidades, com objetivo de garantir a qualidade de vida, além de fortalecer a relação entre as redes públicas de educação e saúde.

7.1 Atividades de Promoção da Saúde e Prevenção de Doenças e Agravos – por meio de alimentação saudável dentro e fora da escola; 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 das Violências e Acidentes. Criação de estratégias de promoção da saúde e prevenção de doenças e agravos a partir do estudo de problemas de saúde regionais: dengue, febre amarela, malária, hanseníase, doença falciforme, outros. Promoção da saúde e prevenção de doenças e agravos no currículo escolar.

## 8. COMUNICAÇÃO E USO DE MÍDIAS

Criação de “ecossistemas comunicativos” nos espaços educativos, que fomentem práticas de socialização e convivência, bem como do acesso de todos ao uso adequado das tecnologias da informação.

8.1 Fotografia - Utilização da Fotografia como dispositivo pedagógico de reconhecimento e recriação de imagens de realidades dos educandos, da escola e da comunidade. Conhecimento da história da representação, da pintura das cavernas à fotografia digital, compreensão das diferentes possibilidades de atuação da fotografia, capacitação técnica e estética para a produção de fotos, manipulação digital e domínio editorial.

8.2 Histórias em Quadrinhos - Utilização das Histórias em Quadrinhos para desenvolvimento estético-visual de projetos educativos dentro e fora dos espaços escolares incentivado à comunicação criativa. Construção de propostas de cidadania envolvendo os educandos em experiências de aprendizagens significativas.

8.3 Jornal Escolar - Utilização de recursos de mídia impressa no desenvolvimento de projetos educativos dentro dos espaços escolares. Exercício da inteligência comunicativa compartilhada com outras escolas e comunidades. Construção de propostas de cidadania engajando os educandos em experiências de aprendizagens significativas. Fomento da relação escola-comunidade.

8.4 Rádio Escolar - Utilização dos recursos da mídia rádio no desenvolvimento de projetos educativos dentro dos espaços escolares. Exercício da inteligência comunicativa compartilhada com outras escolas e comunidades. Construção de propostas de cidadania envolvendo os educandos em experiências de aprendizagens significativas. Fomento da relação escola-comunidade.

8.5 Vídeos - Introdução à leitura crítica do produto audiovisual, compreensão dos elementos que compõem a sintaxe audiovisual, instrumentalização para a produção de conteúdos audiovisuais locais e busca de espaços de visibilidade para as produções locais. Utilização de recursos audiovisuais para produção de vídeos educativos. Criação de pequenos documentários e/ou curtas-metragens, envolvendo os educandos em pesquisas, levando-os a refletirem e recriarem suas vidas em movimento.

## 9. INVESTIGAÇÃO NO CAMPO DAS CIÊNCIAS DA NATUREZA

9.1 Laboratórios e Projetos Científicos - Investigação no campo das Ciências da Natureza na escola e comunidade a fim de que ciência e tecnologia se constituam como dispositivos de reconhecimento e recriação das problemáticas da vida dos educandos e de suas comunidades. Organização, manutenção e acompanhamento de exposições, demonstrações, experimentos e exposições. Incentivo à criação em Feiras de Ciência, à inscrição no Prêmio Ciências do Ministério da Educação e/ou à participação na Olimpíada Brasileira de Ciências.

9.2 Robótica Educacional - Objetiva preparar os estudantes para montar mecanismos robotizados simples baseados na utilização de "kits de montagem", possibilitando o desenvolvimento de habilidades em montagem

e programação de robôs. Proporciona um ambiente de aprendizagem criativo e lúdico em contato com o mundo tecnológico, colocando em prática conceitos teóricos a partir de uma situação interativa, interdisciplinar e integrada. Permite uma diversidade de abordagens pedagógicas em projetos que desenvolvem habilidades e competências através da lógica, blocos lógicos, noção espacial, teoria de controle de sistema de computação, pensamento matemático, sistemas eletrônicos, mecânica, automação, sistema de aquisição de dados, ecologia, trabalhos grupais, organização e planejamento de projetos.

## 10. EDUCAÇÃO ECONÔMICA

10.1 Educação Econômica - Atividades baseadas em experiências que motivem o empreendedorismo a partir do protagonismo juvenil, promovam a educação para o consumo consciente, responsável e sustentável dos recursos naturais e materiais; direcionem para o desenvolvimento de habilidades relacionadas ao gerenciamento das finanças pessoais; promovam a consciência sobre a importância social e econômica dos tributos bem como a participação no controle social dos gastos públicos, por meio da atuação de professores, educandos do ensino médio e da comunidade em geral.

**Fonte:** Brasil, (2011a).

**ANEXO C - Número de escolas inscritas no ano de 2012 por estado brasileiro**

<b>ESTADO</b>	<b>Nº DE ESCOLAS</b>
Acre	217
Alagoas	710
Amapá	246
Amazonas	794
Bahia	3.799
Ceará	2.787
Distrito Federal	182
Espírito Santo	532
Goiás	1.032
Maranhão	2.700
Mato Grosso	660
Mato Grosso do Sul	156
Minas Gerais	1.792
Pará	2.637
Paraíba	1.362
Paraná	819
Pernambuco	2.364
Piauí	1.200
Rio de Janeiro	2.380
Rio Grande do Norte	904
Rio Grande do Sul	1.910
Rondônia	317
Roraima	132
Santa Catarina	297
São Paulo	995
Sergipe	614
Tocantins	536
<b>TOTAL:</b>	<b>32.074</b>

Fonte: SIMEC, (2012).

**ANEXO D - Valor Repassado às escolas inscritas por município catarinense, 2012**

<b>QTD.</b>	<b>MUNICÍPIOS</b>	<b>VALOR REPASSADO (R\$)</b>
1	Abelardo Luz	327.490, 70
2	Araquari	97.695, 75
3	Araranguá	142.705, 60
4	Balneário Arroio do Silva	57.987, 60
5	Balneário Camboriú	337.803, 00
6	Balneário Piçarras	36.533, 82
7	Barra Velha	21.077, 00
8	Biguaçu	36.895, 17
9	Blumenau	1.124.127, 84
10	Brusque	460.563, 70
11	Caçador	287.017, 30
12	Camboriú	136.352, 90
13	Campos Novos	91.702, 70
14	Canoinhas	157.122, 92
15	Capinzal	68.356, 20
16	Capivari de Baixo	28.919, 60
17	Chapecó	1.554.543, 10
18	Concórdia	98.216, 70
19	Correia Pinto	19.495, 10
20	Criciúma	931.953, 98
21	Curitibanos	302.174, 04
22	Dionísio Cerqueira	146.177, 70
23	Florianópolis	4.532.744, 89
24	Forquilha	34.578, 10
25	Fraiburgo	49.749, 20
26	Galvão	32.740, 60
27	Governador Celso Ramos	54.647, 80
28	Herval d'Oeste	149.927, 22
29	Içara	78.041, 92
30	Imaruí	53.327, 70
31	Imbituba	260.829, 20
32	Indaial	53.816, 20
33	Irani	102.129, 60
34	Itaiópolis	61.822, 70
35	Itajaí	1.004.034, 24
36	Itapoá	43.600, 00
37	Jaraguá do Sul	88.858, 30

**Continua...**

QTD.	MUNICÍPIOS	VALOR REPASSADO (R\$)
<b>Conclusão</b>		
38	Joinville	558.221, 90
39	Lages	1.275.366, 55
40	Laguna	64.255, 32
41	Lauro Muller	29.628, 10
42	Lebon Régis	53.234, 60
43	Lontras	29.433, 10
44	Major Gercino	28.808, 20
45	Maravilha	50.908, 00
46	Monte Carlo	24.645, 10
47	Navegantes	169.528, 42
48	Nova Veneza	32.242, 10
49	Palhoça	552.689, 41
50	Ponte Alta	17.927, 60
51	Ponte Alta do Norte	30.771, 60
52	Porto União	23.622, 60
53	Praia Grande	22.550, 60
54	Presidente Getúlio	27.098, 60
55	Rio do Sul	173.379, 62
56	Rio Negrinho	159.373, 15
57	Santa Cecília	69.759, 80
58	São Bento do Sul	60.844, 70
59	São Francisco do Sul	528.442, 40
60	São João do Sul	30.177, 60
61	São Joaquim	25.411, 60
62	São José	2.348.931, 85
63	São Lourenço do Oeste	39.914, 60
64	Seara	19.732, 10
65	Sombrio	53.227, 50
66	Tangará	64.068, 20
67	Tijucas	131.819, 70
68	Tubarão	724.754, 04
69	Videira	218.111, 80
70	Xanxerê	109.102, 40
71	Xaxim	77.131, 70
<b>Total</b>		<b>20.890.874, 65</b>

Fonte: SIMEC, 2012