

POLÍTICAS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL: O GOLPE NA FORMAÇÃO?

FEDERAL POLICIES OF FULL-TIME EDUCATION:
THE COUP ON THE FORMATION?

POLÍTICAS FEDERALES DE EDUCACIÓN EN TIEMPO INTEGRAL:
EL GOLPE EN LA FORMACIÓN?



Raphael Mota Guillarducci
rhmguila@gmail.com

Lígia Martha Coelho
ligiamartha25@outlook.com

Alessandra Victor do Nascimento Rosa
victor.alessandraroza@gmail.com

REVISTA PEDAGÓGICA

Revista do Programa de Pós-graduação em Educação da Unochapecó | ISSN 1984-1566

Universidade Comunitária da Região de Chapecó | Chapecó-SC, Brasil

Como referenciar este artigo: GUILARDUCCI, R. M.; COELHO, L. M.; ROSA, A. V. N. Políticas federais de educação em tempo integral: o golpe na formação? Revista Pedagógica, Chapecó, v. 20, n. 44, p. 99-120, mai./ago.

DOI: <http://dx.doi.org/10.22196/rp.v20i44.4009>



RESUMO: Este ensaio tem, como objeto de estudo, dois programas federais de extensão da jornada escolar constituídos no Brasil, entre os anos de 2007 e 2016, e que retratam a situação de crise vivida pelo país, nos últimos anos. A crise se instaura, também, na Educação, reforçando a incerteza quanto à formação que vem se promovendo nas escolas públicas brasileiras com essa característica. Nesse contexto, nosso objetivo é o de analisar os Programas Mais Educação e Novo Mais Educação em seus contextos, visando apreender os processos formativos que evidenciam. Metodologicamente, trabalhamos com pesquisa bibliográfica e documental. Após a realização das análises, inferimos que o golpe de Estado nos 'brindou', também, com um 'golpe na Educação', materializado na atual proposta de educação em tempo integral, cujo projeto de formação caminha para a efetivação de uma concepção produtivista e economicista, contribuindo, cada vez mais, para a construção de cidadãos (con) formados com a realidade.

Palavras Chave: Programa Mais Educação. Programa Novo Mais Educação. Ampliação da Jornada Escolar. Tempo Integral. Educação Integral.

ABSTRACT: This article analyses two federal programs of extension of the school day constituted in Brazil between the years of 2007 and 2017. These programs are immersed in the context of crisis that the Brazilian State is suffering in the last years. The crisis is also established in Education, reinforcing the uncertainty about the formation that is being promoted in Brazilian public schools with the characteristic of full-time education. The main goal of this article is to analyze the federal programs "Mais Educação" and "Novo Mais Educação" in

their contexts, aiming at apprehending the conceptions of human formation. Methodologically, we work with bibliographical and document analysis. The results indicates that after the coup the full time education policies has follow the path to a productivist and economical conception of education, which represents the opposite way to a critical and emancipatory Education.

Keyword: Programa Mais Educação. Programa Novo Mais Educação. Extended School Day. Full-Time Education. Integral Education.

RESUMEN: Este ensayo tiene como objeto de estudio dos programas federales de extensión de la jornada escolar constituídos en Brasil, entre los años 2007 y 2016, y que retratan la situación de crisis vivida por el país en los últimos años. La crisis se instaura, también, en la Educación, reforzando la incertidumbre en cuanto a la formación que viene promocionándose en las escuelas públicas. En este contexto, nuestro objetivo es el de analizar los Programas «Mais Educação» y «Novo Mais Educação» en sus contextos, buscando aprehender los procesos formativos que evidencian. Metodológicamente, trabajamos con investigación bibliográfica y documental. Inferimos que el golpe de Estado también alcanzó la Educación, materializado en la actual propuesta de educación a tiempo completo cuyo proyecto de formación camina para la efectivización de una concepción productivista y economicista, contribuyendo, cada vez más, para la construcción de ciudadanos carentes de una formación crítica.

Palabras clave: Programa Mais Educação. Programa Novo Mais Educação. Ampliación de la Jornada Escolar. Educación en Tiempo Completo. Educación Integral.



1 EDUCAÇÃO INTEGRAL E(M) TEMPO INTEGRAL: O LOCAL DE PARTIDA

Vivemos tempos difíceis, em todos os níveis e em vários aspectos que compõem o tecido social. A situação mundial intensifica e reforça questões que pensávamos já – ou mais – resolvidas: a intolerância se avizinha, outra vez. Por outro lado, ou melhor, deste lado do Atlântico, não vislumbramos dias melhores: a também intolerância, somada a práticas em que a ética cede lugar à esperteza e ao desprezo por tudo o que signifique ‘coletivo’ se capilariza no Brasil. Mesmo que atribuamos parte desse caos a indivíduos e/ou grupos tentando, de algum modo, salvaguardar nichos em que ainda haja alguma possibilidade de reversão desse quadro, em muitos momentos percebemos que esses nichos estão cada vez mais longe de constituir algum consenso, alguma fagulha de esperança. A incerteza reina, como afirmam muitos dos arautos contemporâneos, acreditamos.

Todavia, é preciso dar voz a algo que nos distingue, enquanto seres humanos, de outros animais que perambulam por este ‘universo’: a capacidade de pensar e, conseqüentemente, de agir. Ainda não inventaram uma máquina que fizesse parar, tanto o pensamento, quanto a ação humana; portanto, utilizemos nossas ferramentas e...ao trabalho!

Com esses dois parágrafos, iniciamos uma reflexão acerca de dois programas federais de extensão da jornada constituídos no Brasil, entre os anos de 2007 e 2016, que, de algum modo, retratam a situação evidenciada anteriormente. Em outras palavras, a crise que se instaurou no país avançou em vários setores, entre eles o da Educação. Neste texto, tratamos especificamente desse setor e, mais precisamente, no que tange à ampliação da jornada escolar, em que se reforça a incerteza quanto à *formação* que se promove nas escolas públicas com essa característica. Estamos nos referindo a uma análise conjunta dos Programas Mais Educação (PME) - instituído por meio da Portaria Interministerial n.17, de 24 de abril de 2007, e Novo Mais Educação (PNME), criado pela Portaria n. 1144, de 10 de outubro de 2016.

As duas propostas foram gestadas em momentos diferentes de nossa história recente: a primeira, durante o segundo governo Lula e mantida no governo de Dilma Rousseff; já a segunda, emerge no governo Temer. Percursos diversos compõem os dois programas, assim como concepções e formatos também os diferenciam. Em que sentido esses percursos, concepções e formatos desencadeiam *processos formativos* mais, ou menos reguladores?

Perguntas como as com que encerramos o parágrafo anterior nos levaram a construir este ensaio, cujo objetivo é o de analisar os Programas Mais Educação e Novo Mais Educação em seus contextos, visando apreender os processos formativos que evidenciam. E o que estamos denominando de ‘contextos’?

A utilização desse termo leva em consideração o fato de que, no Brasil, em pleno início do século XXI – mais precisamente no seu primeiro quartel, assistimos a um processo de ‘declínio’ da parca democracia que vimos construindo. Alçado à Presidência em 2002 - e nela se mantendo até o ano de 2016 - o Partido dos Trabalhadores teve noção de que havia uma elite política conservadora e tradicional no país que precisava ser desnudada; contudo, seu projeto inicial a esse respeito desviou-se e o que tivemos foi “a elite política tradicional incorporada ao projeto de poder petista, que loteou generosamente o Estado brasileiro” (MIGUEL, 2016, p.32).

Esse ‘loteamento’ levou-o a abrir caminho para essa elite que, em meados de 2016, por meios até hoje questionados, retomasse as rédeas do poder político nacional, buscando reconstruir suas bases em todos os setores. Voltamos, então, a afirmar que a Educação é um dos setores mais afetados.

Metodologicamente, trabalhamos com pesquisa bibliográfica e documental. No sentido de precisar, conceitualmente, termos que são bastante utilizados ao longo do texto, como *tempo integral* e *jornada ampliada*, buscamos aporte teórico em estudiosos como Cavalière (2009), Coelho (2009), Silva (2015) e Libâneo (2012), entre outros. Quanto aos textos normativos, nos apoiamos em legislação pertinente à temática da educação em tempo integral, principalmente a LDBEN 9394; o FUNDEB e o PNE 2014-2024, entre outros que os complementam sem descuidar, obviamente, dos atos normativos que instituíram os dois Programas federais de ampliação da jornada escolar que são nosso objeto de estudo: O Mais Educação e o Novo Mais Educação.

Nessa perspectiva, abramos o debate – e a próxima seção – com uma pergunta: Quais aportes normativos estabeleceram, no país, a educação em tempo integral? Quais normatizações e documentos oficiais constituíram o PME e vem constituindo o PNME?

2 EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL NOS APORTES NORMATIVOS: OS CAMINHOS INDICADOS

Nos últimos anos, um conjunto de documentos legais se tornou referência para a implantação e implementação de políticas e/ou programas de jornada ampliada e/ou tempo integral. Entre tais dispositivos, destacamos: (1) a Constituição Federal (CF), de 1988; (2) a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), de 1996; (3) o Decreto 6.253/2007; (4) o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), de 2007; (5) o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), também de 2007 e (6) o Plano Nacional de Educação 2014-2024, de 2014.

A Constituição Federal de 1988 apresentou a educação como um direito social, equiparado-a a outros direitos considerados fundamentais. Contudo, vale destacar que

(...) embora a CF/88 não faça referência literal aos termos “educação integral” e/ou “tempo integral”, ao evidenciar (1) a educação como primeiro dos dez direitos sociais (art. 6º) e, conjugado a esta ordenação, apresentá-la (2) como direito capaz de conduzir ao “pleno desenvolvimento da pessoa, fundante da cidadania, além de possibilitar a preparação para o mundo do trabalho” (art. 205) – de forma sublimar, a partir da conjunção dos artigos anteriormente citados, permite que seja deduzida a concepção do direito de todos à educação integral. (Menezes, 2009, p. 70)

Como evidenciado por Menezes (2009), a Carta Magna não faz menção à educação em tempo integral, mas o fato de destacar que *a educação é um direito capaz de conduzir ao pleno desenvolvimento da pessoa* possibilitou e possibilita que diferentes segmentos/instituições da sociedade reflitam sobre a organização dos tempos, espaços, sujeitos e recursos da escola, inclusive sobre a também organização da jornada escolar dos alunos em tempo integral, ou não.

Em termos históricos, principalmente no que diz respeito à publicação de documentos oficiais, a perspectiva da jornada ampliada ou de escolas em tempo integral começou a emergir em 1996, com a publicação da Lei 9.394 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), tendo em vista que o Art. 34 e o §5º do artigo 87 fazem menção à possibilidade de extensão do tempo do aluno na escola.

Nesse bojo, observamos que o referido artigo propõe um tempo mínimo de quatro horas-aula e aponta para a extensão progressiva da jornada do aluno na escola. Embora essa orientação seja opcional, é possível perceber um avanço no que tange à implantação da educação em tempo integral. Ainda na mesma lei, encontramos o 5º parágrafo do artigo 87, que recomenda a reunião de esforços para a adequação das redes escolares públicas urbanas de ensino fundamental para o regime de escolas de tempo integral. Tais menções à ampliação do tempo na LDBEN/1996 permitiram e fomentaram a reflexão sobre questões que envolvem essa temática.

Outro marco legal importante, que contribuiu para com a reflexão e possibilidade de implantação de escolas em tempo integral (Cavaliere, 2009), foi o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), aprovado em 2007.

De acordo com Faria (2012), esse Fundo “representa um avanço no resgate da concepção de educação básica” (p.210) e, acrescentamos, um incentivo à implantação do tempo integral nas escolas, uma vez que destina recursos –

pela primeira vez na história da educação brasileira - para essa ampliação da jornada. Como ressalta a autora, o FUNDEB estabeleceu um valor orçamentário para cada nível de ensino da educação básica, bem como para o aluno matriculado em tempo integral, sendo superior o valor para alunos que permanecem sete horas sob a responsabilidade da escola em relação ao coeficiente dos alunos matriculados no ensino regular.

Para fins de esclarecimento, no Art. 4º do Decreto 6.253/2007 que institui o FUNDEB, está exposto que “tempo integral” corresponde à jornada escolar com duração igual ou superior a sete horas diárias, na qual o aluno permanece na ou sob a responsabilidade da escola em atividades escolares, culturais ou esportivas. Já a expressão “jornada ampliada” refere-se a um período superior a quatro horas diárias, o que pode contemplar, ou não, o tempo integral.

No ano de lançamento do FUNDEB – e juntamente com este – também foi criado, por meio da Portaria Interministerial n.17/2007, o Programa Mais Educação (PME), que visava “fomentar a educação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio do apoio a atividades socioeducativas no contraturno escolar” (BRASIL, 2007). Para além do aumento do tempo, a Portaria 17/2007, firmada pelos ministérios da Educação, da Cultura, do Esporte e do Desenvolvimento Social, estabeleceu o PME como estratégia intersetorial do Governo Federal, objetivando a indução de uma política de educação integral, promotora da ampliação de tempo, espaços e oportunidades educativas.

Em seus objetivos, a Portaria 17/2007 apresentava uma inclinação à concepção contemporânea de educação em tempo integral¹, ao desejar que o PME promovesse esforços “à garantia da proteção social, da assistência social e à formação para a cidadania” (art. 1º). De todo modo, consideramos que o PME ganhou mais “estabilidade” legal com a publicação do Decreto n. 7.083, em 2010, pois de acordo com o Art. 1º desse documento:

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

Como podemos observar, o Decreto de 2010 apresenta uma perspectiva associada à melhoria da aprendizagem e não apenas à proteção social, como era ressaltado na Portaria 17.

Em termos operacionais, o PME atendeu, desde 2008, diversas escolas estaduais e municipais do país. Por meio dele, o período de permanência diária do aluno na escola ou em outros espaços para além dos muros dessa instituição foi ampliado, com a inserção de atividades di-

1 Estamos nos referindo à concepção que, na escola, em geral, privilegia um conjunto de procedimentos e ações que prioriza a proteção integral e secundariza a apropriação de conhecimentos sócio históricos pelas classes populares.

2 Este movimento teve início na década de 1990, em Barcelona, na Espanha, e defendia a necessidade de utilizar os espaços da cidade nas atividades educativas, ou seja, a ideia era educar nas ruas, nos parques, nas praças, nos museus ou em outros lugares do território no qual a escola estava inserida.

versas em seu currículo, tais como teatro, dança, capoeira, acompanhamento pedagógico, entre outras. As diretrizes desse programa evidenciam a educação com ampliação da jornada do aluno, na perspectiva do movimento das Cidades Educadoras², enfatizando a necessidade de superar o processo de escolarização centrado apenas na instituição escolar (PAIVA, 2013).

Em meio ao segundo decênio do século XXI, e já no segundo mandato do governo Dilma Rousseff, foi publicada a Lei 13.005/14, que sancionou o Plano Nacional de Educação (PNE) 2014/2024 e apresentou a meta n.º 6, cuja finalidade é oferecer educação em tempo integral em pelo menos metade do universo de escolas públicas brasileiras, de modo que sejam atendidos, no mínimo, 25% por cento dos alunos matriculados na Educação Básica. Esta Meta contém nove estratégias que, de certo modo, evidenciam possibilidades de viabilizar essa ampliação, no tocante à infraestrutura necessária; aos sujeitos a serem atendidos e, ainda, a possíveis formas de oferta dessa educação em jornada ampliada.

Em 2016, mudanças nos rumos políticos do país culminaram com a destituição de Dilma Rousseff e a chegada do vice-presidente Michel Temer ao poder. Essas mudanças foram sentidas em todos os setores de governo e, com a Educação, não seria diferente. Na administração Temer, o PME foi substituído pelo Programa Novo Mais Educação (PNME), criado por meio da Portaria n. 1144, de outubro de 2016. Tal proposta confere outros parâmetros à educação em tempo integral, como veremos a partir da próxima seção.

Nesse contexto, apesar do avanço em termos de legislação para a oferta de tempo integral, a crise econômica que vem assolando o Brasil e que se tornou ainda pior em decorrência das políticas educacionais do governo Temer, atingiu consideravelmente a expansão e o financiamento de novas iniciativas com esse objetivo, principalmente, depois da Emenda Constitucional 95/2016, que ‘congela’, por vinte anos, as despesas governamentais, salvo para o pagamento dos juros da dívida (CUNHA, 2017). Em que medida esse ‘congelamento’ poderá atingir as políticas de educação em tempo integral?

Posto isso, e apresentados os principais documentos que conferem à educação em tempo ampliado a possibilidade de constituir-se como uma política pública e visando introduzir a discussão que se segue, questionamos: O que nos dizem o PME e o PNME acerca dos formatos, tempos e sujeitos que neles atuam, visando o processo formativo dos estudantes das escolas públicas brasileiras?

3 DO PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO AO NOVO MAIS EDUCAÇÃO: SOBRE SUJEITOS EM FORMAÇÃO E EM ATUAÇÃO

O PME e o PNME constituem-se como propostas de educação em tempo integral e/ou ampliação da jornada

escolar desenvolvidas, no âmbito do governo federal, na última década (2007-2017), sendo que o primeiro desses programas (PME), entre os anos de 2008 e 2015, foi implementado em milhares de instituições escolares.

Como evidenciamos na seção anterior, após o golpe de Estado, o PME passou por um processo de ruptura, e a nova gestão, em 2016, instituiu o PNME. No ano de 2017, iniciam-se as atividades do PNME nas escolas. Tal conjuntura nos possibilita realizar as primeiras aproximações e reflexões sobre as bases que orientam o sentido dessa ‘nova’ política de educação em tempo integral em relação à estruturada pela gestão anterior.

Nesta seção, analisamos os elementos que compõem orientações e diretrizes para a execução das ações do PME e do PNME. Essas análises foram realizadas a partir da leitura de documentos oficiais dos respectivos programas, quando estabelecemos como categoria central os *sujeitos* participantes (estudantes, voluntários e profissionais envolvidos). A categoria *sujeitos* foi analisada de forma comparada entre os dois programas, buscando contextualizá-la a outras três categorias: *tempos*, *espaços* e *formatos*. Por meio da relação estabelecida entre *sujeitos*, *tempos*, *espaços* e *formatos*, buscamos evidenciar as concepções de *formação* presentes nos programas, indicando aproximações e distanciamentos entre essas políticas. A figura 1, a seguir, representa um esquema de construção dessas categorias de análise:

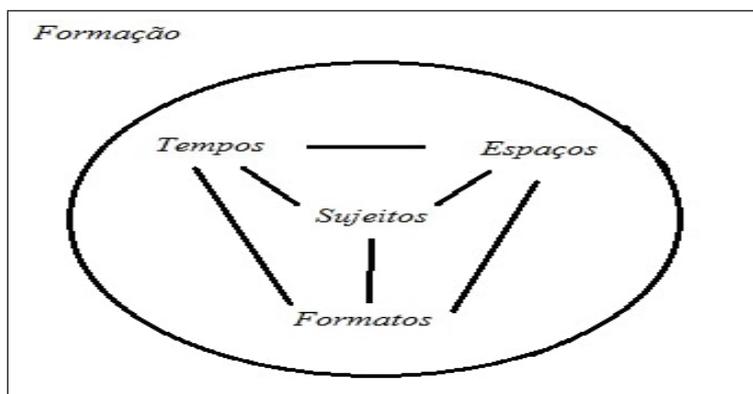


Figura 1 – Construção das Categorias de Análise

Fonte: Elaborado pelos autores

Como é possível identificar, tais categorias são constituídas por uma inter-relação. Partindo da centralização da categoria *sujeitos*, em sua inter-relação com as categorias *tempos*, *espaços* e *formatos* chegamos, posteriormente, às concepções de formação presentes nos dois programas.

3.1 Os *Sujeitos* nos Programas Mais Educação e Novo Mais Educação

O PME e PNME são políticas que, em alguns aspectos, apresentam similitudes e em outros pontos constituem

3 O caminho metodológico de análise documental que propomos para este artigo parte de uma caracterização dos sujeitos para relacioná-los aos tempos, espaços e formatos existentes nos programas em análise, observando a íntima ligação que existe entre essas categorias, mesmo que, para fins didáticos, tais categorias sejam discutidas separadamente em alguns momentos do texto.

4 IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica. “O IDEB é calculado a partir de dois componentes: a taxa de rendimento escolar (aprovação) e as médias de desempenho nos exames aplicados pelo Inep. Os índices de aprovação são obtidos a partir do Censo Escolar, realizado anualmente. As médias de desempenho utilizadas são as da Prova Brasil, para escolas e municípios, e do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), para os estados e o País, realizados a cada dois anos” (MEC), disponível em: <http://portal.mec.gov.br/conheca-o-ideb>, acesso em 15 de setembro de 2017.

5 Neste estudo, metodologicamente, concentramos a análise do PME em dois documentos básicos: o último *Manual Operacional* do PME (BRASIL, 2014) e o documento *Programa Mais Educação: Passo a Passo* (BRASIL, 2011).

6 De acordo com o decreto 6.253/2007, que dispõe sobre o FUNDEB, são consideradas matrículas em tempo integral as jornadas escolares com ao menos sete horas diárias de atividades.

7 PDDE – Programa Dinheiro Direto na Escola. “O PDDE 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. O objetivo desses recursos é a melhoria da infraestrutura física e pedagógica, o reforço da autogestão escolar e a elevação dos índices de desempenho da educação básica. Os recursos do programa são transferidos de acordo com o número de alunos, de acordo com o censo escolar do ano anterior ao do repasse” (MEC), disponível em: <http://portal.mec.gov.br/financiamento-estadual/dinheiro-direto-na-escola>, acesso em 15 de setembro de 2017.

8 Ressaltando que em virtude dos critérios de seleção das escolas participantes do PME – que possuem semelhança aos critérios do PNME – muitas instituições que receberam o PDDE Educação Integral nos anos de 2014 e 2015 também se enquadram no critério de baixo IDEB.

divergências. No que diz respeito aos *sujeitos*³ que compõem os dois programas, partimos do que há em comum entre as políticas para, em seguida, identificarmos as diferenças. Ambos os programas se constituem como políticas focais, ou seja, não são estruturados com o objetivo de atender a ‘todos os estudantes’ das redes públicas de ensino.

Toda política que não visa um processo de universalização demanda a criação de parâmetros de seleção e elegibilidade dos *sujeitos* que se beneficiam de suas ações e, nessa perspectiva, “o Programa Mais Educação atende, prioritariamente, escolas de baixo IDEB⁴” (BRASIL, 2011, p. 8)⁵. A primeira característica focal do PME se refere, assim, à seleção das escolas aptas a participarem do programa. O caráter de política focal do PME vai além da não execução do programa em todas as instituições de ensino fundamental. Após selecionar as escolas participantes, o programa indica quais estudantes, dentro de uma mesma instituição, devem receber prioridade de atendimento. Assim, o PME também se configura como focal no âmbito das escolas, criando duas classes de estudantes: uma que possui matrícula em tempo integral⁶ e outra, matriculada em turno parcial. Essa característica de focalização no âmbito de uma mesma instituição também é mantida no PNME.

Para a seleção dos estudantes participantes do PME dentro de uma instituição, os aportes normativos do programa indicam que devem ser priorizados aqueles que: (1) se encontram em situação de vulnerabilidade social; (2) exerçam uma liderança e influência positiva sobre os demais colegas; (3) se encontram em defasagem escolar; (4) estão matriculados nas séries com maior índice de evasão e repetência; (5) possuam interesse em estar na escola por mais tempo (BRASIL 2011, p. 14).

O PNME, assim como o seu antecessor, também estabelece como prioridade o atendimento a instituições de baixo IDEB. As escolas que recebem prioridade são as que se beneficiaram do PDDE⁷ Educação integral em 2014 e 2015⁸ e as “escolas que apresentam Índice de Nível Socioeconômico baixo ou muito baixo, segundo a classificação INEP e/ou obtiveram desempenho no IDEB inferior à média nacional das escolas públicas” (BRASIL, 2016, p. 4).

Em relação aos estudantes participantes do Programa Novo Mais Educação no âmbito das instituições, os critérios de seleção elencados são: (1) situação de risco e vulnerabilidade social; (2) defasagem idade/série; (3) alfabetização incompleta; (4) lacunas e dificuldades de aprendizagem em Língua Portuguesa e Matemática e (5) situação de risco nutricional (BRASIL, 2017).

Comparativamente, a verificação dos critérios para seleção dos estudantes, nos dois programas, é sintetizada na tabela 1:

9 Ainda que o Manual Operacional (BRASIL, 2014) e o Documento Passo a Passo (BRASIL, 2011) do PME não se refira diretamente a questão da alfabetização incompleta como critério de seleção dos estudantes, podemos considerar que ela também é central, tendo em vista que ao elencar o IDEB como um dos principais fatores de seleção das instituições participantes tal questão também é contemplada.

10 Além dos sujeitos indicados o PME orientava que os demais profissionais lotados nas instituições também deveriam se envolver com as ações do programa. Neste artigo iremos restringir as análises de forma a entender os papéis desempenhados pelos profissionais e voluntários que atendem exclusivamente as demandas dos programas.

Quadro 1 – Critérios de Seleção dos Estudantes no PME e PNME

Critérios de Seleção	Ambos os Programas	PME	PNME
Vulnerabilidade Social	X		
Defasagem idade/série	X		
Alfabetização Incompleta ⁹			X
Risco de evasão escolar	X		
Liderança sobre os demais colegas		X	
Risco nutricional			X
Interesse em permanecer na escola o dia todo		X	
Dificuldade em Língua Portuguesa e Matemática			X

Fonte: Quadro elaborado pelos autores

Ao analisar os critérios de seleção estabelecidos pelos dois programas, identificamos que há uma tendência a priorizar os estudantes em vulnerabilidade socioeconômica, assim como em melhorar os índices nas avaliações globais. Consideramos que esses dois critérios são centrais no PME e PNME, indicando uma aproximação entre as duas políticas. Contudo, existem também divergências entre elas.

O PME contempla critérios de natureza distinta, ao considerar o interesse dos sujeitos em participar do programa e, ainda, ao indicar alunos que exerçam influência positiva sobre os demais colegas, entendendo que os discentes também possuem um protagonismo nos seus processos formativos. O PNME, por outro lado, apresenta critérios que se resumem a uma visão assistencial ('risco nutricional') e instrumental de educação ('alfabetização incompleta' e 'dificuldade em Língua portuguesa e Matemática'). Tais opções serão aprofundadas ao longo do artigo.

Além dos estudantes, os programas também possuem um quadro de profissionais e voluntários que conduzem as ações administrativas e pedagógicas. O PME foi estruturado a partir da composição de uma equipe local que contempla os seguintes sujeitos¹⁰: coordenador comunitário, educador comunitário, oficinheiro e colaboradores. Também eram instituídos no PME uma equipe gestora e um comitê municipal, onde atuavam o coordenador interlocutor e os supervisores. Somando à equipe local e municipal, o PME criou um quadro com seis categorias de profissionais e voluntários.

Entre as seis categorias indicadas, metade é constituída por profissionais que possuem vínculo empregatício com as instituições de ensino e com a secretaria municipal de educação: educador comunitário, coordenador interlocutor e supervisor. O educador comunitário é "responsável por organizar as atividades, dando suporte e orientação pedagógica às ações e integrando a escola com a comunidade" (BRASIL, 2014, p. 34). Já o coordenador interlocutor

Tem as responsabilidades de realizar a interface com a instância estadual (Comitê Metropolitano, se houver) e federal (SEB/MEC), fomentar e articular o Comitê Municipal, coordenar a implementação e execução da ação Relação Escola-Comunidade na secretaria e nas unidades da rede, elaborar e realizar ações de qualificação de atores e atividades das escolas, além de organizar e manter disponíveis os registros das ações. (idem)

A última categoria que possui vínculo empregatício são os supervisores, “responsáveis por acompanhar; orientar e apoiar as atividades das unidades escolares durante o final de semana; fornecer, recolher e sistematizar as informações das escolas e promover a troca entre as unidades escolares e a secretaria, facilitando a comunicação” (idem).

Em relação aos voluntários, o PME indica possibilidade de atuação em três categorias: coordenador comunitário, oficinairo e colaboradores. O coordenador comunitário deve ser um “membro da comunidade com estreito vínculo estabelecido com a escola (...) e reconhecido como uma liderança”. Os oficinairos são os sujeitos que planejam e realizam as atividades pedagógicas das oficinas do programa. Os colaboradores podem ser “universitários, agentes de saúde, representantes de organizações comunitárias, culturais e da comunidade escolar” e trabalham de modo a dar suporte aos demais sujeitos indicados pelo programa.

O PNME possui, em sua estrutura organizacional, um número de categorias de profissionais e voluntários inferior ao PME. O novo programa indica quatro categorias de sujeitos que atuam de forma a atender às demandas: coordenador, articulador, mediador e facilitador. Das quatro categorias, apenas os coordenadores e articuladores possuem vínculo empregatício com a rede de ensino e com as instituições escolares. Os mediadores e facilitadores atuam por meio do voluntariado.

O coordenador possui vínculo com a secretaria de educação, sendo responsável por acompanhar a implantação e monitoramento do programa: “Sua ação deve incluir visita às escolas, reuniões com os articuladores e também contribuir para a formação de todos os sujeitos” (BRASIL, 2017, p. 19). O articulador é responsável por coordenar e organizar as atividades na escola, promovendo uma interação entre a escola e a comunidade. Além disso, cabe ao articulador prestar informações que sejam relevantes ao monitoramento do programa na instituição e integrar as ações do PNME ao Projeto Político Pedagógico da escola.

Em relação aos voluntários, os mediadores da aprendizagem são os sujeitos responsáveis por organizar as atividades de acompanhamento e orientação pedagógica. No PNME, tais atividades correspondem a práticas que possam contribuir para a aprendizagem de conhecimentos relacionados à Língua Portuguesa e Matemática. Os facilitadores são os sujeitos responsáveis por planejar e

promover as ações relacionadas aos campos de arte/cultura e esporte/lazer.

Com essa breve exposição dos sujeitos que compõem os dois programas, apresentando elementos que contribuem para o entendimento do papel desempenhado pelos mesmos e a natureza do vínculo que possuem, discutimos, em seguida, questões relacionadas aos tempos, espaços e formatos que constituem tanto o PME quanto o PNME.

3.2 Tempos, Espaços e Formatos nos Programas Mais Educação e Novo Mais Educação

Caminhando em nossa reflexão, podemos dizer que os programas Mais Educação e Novo Mais Educação são considerados, de acordo com os documentos oficiais, indutores de uma jornada escolar de tempo integral, ou seja, eles não assumem, individualmente, a responsabilidade de garantir que o tempo integral - jornadas de ao menos sete horas diárias e 35 horas semanais – seja instituído nas instituições escolares de Ensino Fundamental. Tais programas ampliam a jornada escolar, em muitos casos na perspectiva do tempo integral, mas explicitam a responsabilidade dos entes federados na contribuição e manutenção de tais ações. Embora ambos os programas sejam considerados apenas como indutores da educação em tempo integral, a forma como os tempos são organizados difere entre eles.

No PME, a estrutura de organização do tempo é flexível. O documento *Passo a Passo* do programa (BRASIL, 2011) indica que as escolas podem escolher anualmente seis *atividades* entre os diversos macrocampos¹¹, sendo a orientação pedagógica uma atividade obrigatória que, de acordo com o manual operacional de 2014, deve ser realizada todos os dias da semana (BRASIL, 2014). Embora a organização do tempo seja flexível, o PME estipula que as escolas que realizam as atividades do programa devem, obrigatoriamente, garantir uma jornada escolar de, ao menos, sete horas diárias e 35 horas semanais, ou seja, constituir no âmbito das instituições uma educação em tempo integral (BRASIL, 2014, p. 18).

Já o PNME apresenta duas possibilidades de ampliação da jornada escolar. De acordo com o Documento Orientador (BRASIL, 2016) as escolas podem optar por uma ampliação de cinco horas ou 15 horas semanais. As instituições que optarem pela ampliação de cinco horas, realizam apenas atividades do macrocampo de orientação pedagógica, desenvolvendo atividades de Língua Portuguesa e Matemática¹²; as instituições que optarem pela ampliação de 15 horas semanais, além das atividades de orientação pedagógica, promovem ações vinculadas aos macrocampos de Arte/Cultura e Esporte /Lazer. Cabe destacar a diferença que existe entre os dois programas no que se refere aos saberes que são ofertados. Enquanto o PME apresenta um currículo que articula ações vinculadas a 10 macrocampos, o PNME possui uma estrutura mais restri-

11 Os macrocampos do PME são: (1) Acompanhamento Pedagógico; (2) Educação Ambiental; (3) Esporte e Lazer; (4) Direitos Humanos em Educação; (5) Cultura e Artes; (6) Cultura Digital; (7) Promoção da Saúde; (8) Comunicação e Uso de Mídias; (9) Investigação no Campo das Ciências da Natureza; (10) Educação Econômica.

2 O macrocampo de orientação pedagógica está presente nos dois programas, sendo a realização das atividades vinculadas a ele, obrigatórias. Contudo, há uma diferença em relação a orientação pedagógica no PME e PNME. A orientação pedagógica no primeiro programa contemplava todas as áreas do conhecimento que constituem o currículo do Ensino Fundamental, o PNME restringe a orientação pedagógica à Língua Portuguesa e Matemática.



ta, apresentando apenas três macrocampos, salientando que, na opção de cinco horas, o novo programa se limita a realizar atividades de Língua Portuguesa e Matemática, o que demonstra que aquelas vinculadas aos demais campos possuem um papel secundário.

Outro importante ponto a destacar em relação à organização do *tempo* nos programas é que o PME, obrigatoriamente, induzia uma jornada de tempo integral nas escolas participantes. O mesmo não ocorre no PNME, pois considerando a carga-horária mínima das escolas, que apresentam uma jornada diária de apenas 4 horas (20 horas semanais), a ampliação de cinco horas semanais não garante às sete horas diárias. A ampliação de 15 horas pode induzir (ou não) uma jornada de tempo integral – uma vez que o PNME indica que às 15 horas semanais devem, preferencialmente, ser divididas em três horas diárias de ampliação, mas ressalta que as instituições têm autonomia na organização do quadro de horários das atividades, o que ‘possibilita’ à rede e/ou unidade escolar essa efetivação do tempo integral (BRASIL, 2017).

Em relação aos *espaços*, os programas também estabelecem uma relação onde há conservação de alguns elementos. O PME foi estruturado de modo a organizar as atividades da educação em tempo integral a partir de múltiplas parcerias que possam contemplar uma formação para além do espaço da instituição escolar, destacando, nesse processo, a participação da comunidade nas ações pedagógicas. Assim, buscava-se a realização das ações do programa em espaços da comunidade local. Embora o contexto local seja destacado, na ausência, ou dificuldade de estabelecer parcerias locais, outros espaços extraescolares também poderiam ser utilizados, como os demais locais públicos da cidade, ou ainda, espaços privados:

O espaço físico da escola não é determinante para a oferta de educação integral. O reconhecimento de que a escola não tem espaço físico para acolher as crianças, adolescentes e jovens nas atividades de educação integral não pode desmobilizar. O mapeamento de espaços, tempos e oportunidades é tarefa que deve ser feita com toda a comunidade (BRASIL, 2011, p. 22).

O PNME também indica a realização de parcerias comunitárias para a realização das ações. Tais parcerias são ressaltadas, principalmente, na afirmação do papel da comunidade no acompanhamento do programa e ao indicar que o articulador, entre suas atribuições, deve promover uma integração entre a escola e a comunidade. Contudo, pelo fato do PNME possuir um currículo mais restrito, a ênfase dada à realização das atividades em espaços preferencialmente fora da instituição escolar assume um peso menor no novo programa.

A partir da integração entre os sujeitos com os tempos e espaços, podemos analisar os formatos assumidos por estes programas. Ao refletir sobre esses formatos de Educação em Tempo Integral na contemporaneidade, Cavaliere (2009) indica que eles podem ser compreendidos e sintetizados em duas vertentes: *Alunos em tempo integral* e *Escolas de Tempo Integral*. A primeira vertente possui como característica uma ampliação da jornada escolar centralizada nos sujeitos, ou seja, amplia-se o tempo em que os estudantes participam de atividades, mas não necessariamente se amplia o tempo de permanência na instituição escolar. Nessa perspectiva, a escola pode perder sua centralidade nos processos educativos e, em muitos contextos, a realização das atividades em espaços externos à escola possui como justificativa a falta de condições estruturais, materiais e de recursos humanos para a realização da ampliação do tempo na própria instituição.

Em relação ao(s) *tempo(s)* propriamente ditos, nesta vertente ele se apresenta, em geral, bipartido em ‘turno’ e ‘contraturno’, ou seja, em dois momentos em que, no primeiro, acontecem as atividades/aulas denominadas como *regulares*; já no segundo, essas atividades são as que *complementam* o horário do estudante – geralmente denominadas de ‘oficinas’.

Em contrapartida, a vertente *Escolas de tempo integral* se orienta por uma ampliação do tempo escolar na própria instituição de ensino. Para isso, são priorizadas mudanças e melhorias de ordem estrutural, material e de recursos humanos, de modo a superar a característica minimalista das escolas públicas – referindo-se a uma ausência de condições relacionadas aos três fatores expostos acima (CAVALIERE, 2009).

Podemos compreender o PME a partir da vertente *Alunos em tempo integral*, considerando que o programa não priorizou as demandas por melhorias estruturais nas instituições públicas de ensino e se orientou pela busca da realização de atividades em espaços relacionados às comunidades locais. De acordo com Silva (2015, p. 205), a perspectiva de educação (integral) em tempo integral do PME se orienta a partir de três aspectos: intersectorialidade, diversificação das atividades e participação comunitária. A constituição do programa, amparada nesses três aspectos, caminhou no sentido de uma não centralização e priorização das necessidades das escolas públicas, o que para o referido autor demonstra um contexto de omissão do Estado, no que tange à educação em tempo integral, e aponta, ao mesmo tempo, para uma responsabilização das comunidades locais na garantia do direito à educação, algo que implica diferentes problemas e questões; sobretudo, ao considerar que tais demandas são impostas justamente às comunidades e sujeitos que mais precisam da atuação do Estado para a real – e não formal – garantia de Direitos.

O PNME, em virtude de sua recente implementação, nos possibilita apenas um olhar em diálogo com os aportes

normativos, que como sabemos, orientam os sentidos do programa, mas não correspondem à sua real efetivação, tendo em vista que as instituições escolares fazem apropriações diferentes desses aportes e que essas apropriações repercutem na materialização das ações nas escolas, algo para o qual Candido (1970) já nos alertava e que, atualmente, é fruto de várias investigações de fôlego, como a que Ball (2016) nos apresenta.

Entretanto, por meio da análise documental, podemos discutir alguns caminhos que estão presentes no PNME. Pensar sobre o formato do PNME de acordo com a tipologia proposta por CAVALIERE (2009), exige um olhar não engessado, que supere uma visão dicotômica. Em outros termos, o PNME, na forma como é estruturado, dificilmente poderia ser apreendido como um programa que articula a ampliação da jornada escolar/tempo integral a partir de um fortalecimento da escola pública, o que caracterizaria a vertente *escolas de tempo integral*. Nesse mesmo sentido, diferente do PME - que indicava a realização das atividades em espaços exteriores à instituição escolar - no PNME percebemos que tais acordos possuem um papel reduzido em relação ao programa anterior, o que nos leva a inferir que a instituição escolar possua uma centralidade maior no novo programa. Dessa forma, também não poderíamos caracterizar o PNME a partir da vertente *alunos em tempo integral*. Onde situá-lo, então: Na interseção entre as duas vertentes?

Como foi dito em parágrafo anterior, consideramos que respostas a questões como a que apresentamos se situam no processo, ou seja, na materialização efetiva dessa política nas instituições de ensino. Em outras palavras, o *tempo* pode levar a respostas para essas perguntas.

Por último, salientamos que o PNME possui uma estrutura em que as concepções de sujeitos, tempos e espaços constituem um formato voltado para uma concepção de educação mais instrumental e produtivista, ou seja, por meio do programa, objetiva-se melhorar o desempenho dos estudantes nas avaliações globais, no entendimento de que a qualidade educacional está diretamente relacionada a índices elevados nessas respectivas avaliações. Essa característica do programa é ressaltada no próprio título da portaria que o institui, ao afirmar que ele visa “melhorar a aprendizagem em língua portuguesa e matemática no ensino fundamental” (BRASIL, 2016b).

É necessário reconhecer que essa característica instrumental e produtivista já estava presente no PME. No entanto, nesse programa, ela emerge de forma “embrionária” e vinculada a uma concepção de educação que não se limitava a tais fatores. Mais uma vez, então, nos perguntamos: Como compreender as similitudes entre os dois Programas, sendo que há, também, conflitos entre eles? Afinal, que concepção – ou quais concepções – de formação eles encerram?

4 POLÍTICAS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL: GOLPE DE ESTADO NA FORMAÇÃO HUMANA?

Partindo dos caminhos de constituição e implantação dos referidos programas, analisados à luz da conjuntura política atual, podemos discutir o impacto do golpe de Estado no que se refere à política de educação em tempo integral e ampliação da jornada escolar. Conforme exposto ao longo do texto, a transição do programa Mais Educação para o Novo Mais Educação se estruturou mediante uma relação de conservação/renovação. Em tal relação é preciso considerar que diversos elementos que fazem parte do redirecionamento da política de educação em tempo integral atual, em menor grau, faziam-se presentes no período que antecedeu o golpe de Estado.

Ainda que o redirecionamento da política de educação em tempo integral traga consigo elementos que podiam ser identificáveis no governo do PT, consideramos que o golpe de Estado, em 2016 - que possui como característica se valer de medidas institucionais e pseudo-legais - promove um enfraquecimento da limitada democracia brasileira. E tal enfraquecimento implica em consequências diretas para a possibilidade de articulação de uma política educacional que atenda aos interesses das classes populares. Para Löwy, o ataque ao Estado de direito é algo recorrente não apenas na história brasileira, e é articulado de modo a atender os interesses das classes dominantes.

Se observarmos a história mundial nos últimos dois séculos, o que predomina é o Estado de exceção. A democracia é que foi excepcional. De uma forma ou de outra, fica claro que ela é um peso grande para o Estado, para as classes dominantes e para o capital financeiro. A democracia atrapalha, ela não facilita o trabalho da política capitalista. Daí a tendência a reduzir o espaço democrático, tomar medidas de exceção e até mesmo usar o método do golpe, como estamos vendo na América Latina. O golpe de 2016 no Brasil não é o primeiro (...). No caso do Brasil temos um golpe pseudo legal, supostamente dentro do Estado de direito, mas com uma restrição cada vez maior dos direitos (LÖWY, 2017, p. 61-62)

Encerrando estas nossas reflexões, temos a acrescentar que tanto o Programa Mais Educação (PME) quanto o Programa Novo Mais Educação (PNME) carregam concepções de formação humana. Quais serão essas concepções?

Como já analisamos ao longo deste ensaio, o PME enfatiza – em seus documentos – uma perspectiva contemporânea de educação (integral) para as escolas que ampliaram sua jornada para o tempo integral, optando por uma certa forma de compreensão de formação humana

multidimensional. Dizemos ‘certa forma’ porque, ao trabalhar com o binômio turno/contraturno e ao propor o trabalho nas oficinas dos diversos macrocampos por meio de voluntários, por exemplo, essa concepção deixa de lado aspectos que são caros a uma formação mais comprometida com a emancipação crítica dos sujeitos em formação sem, no entanto, deixar de vislumbrá-la, dentro dos parâmetros que considera válidos, naquele contexto.

Já o PNME também contém uma concepção de formação humana. Contudo, nele percebemos de modo bem mais objetivo a intensificação de uma visão produtivista que, em linhas gerais, não comporta igualmente a emancipação dos sujeitos. Ao contrário, evidencia o *direcionamento da aprendizagem* para conteúdos considerados básicos e ‘essenciais’ à instrumentalização desses sujeitos, visando sua (*con*) *formação*.

Serão *diferentes* essas duas concepções? Nossa resposta pode ser negativa, na medida em que consideremos que os dois Programas comportam concepções de formação pouco afeitas à emancipação dos sujeitos em formação. No entanto, é preciso levar em consideração o fato de que, nem sempre, atuamos na margem do que queremos; muitas vezes, somos levados a trabalhar na terceira margem - a do que é possível.

Nesse contexto - de democracia que, hoje, se vê cada vez mais ameaçada; olhando para os aproximadamente dez anos de políticas federais de ampliação da jornada escolar/ de tempo integral em nosso país, nos questionamos se o Golpe de Estado não vem se consolidando, também, como um ‘golpe’ na formação que busca a emancipação humana no horizonte da utopia, uma vez que, com o PME, essa formação fixou seu olhar no cadafalso sem nele ter subido, ao propor práticas que não possibilitavam uma visão mais crítica; todavia, na atualidade, com o PNME, ela afinal chegou à força, aguardando tão somente a chegada de seu algoz, uma vez que evidencia - com clareza - propósitos mais produtivistas do que críticos e emancipadores.

Assim, consideramos que o período subsequente ao golpe de Estado desvelou os males de uma concepção instrumental, produtivista e economicista de educação, já renunciada no PME, mas tornada mais evidente e reforçada nas atuais políticas de ampliação da jornada escolar do governo Temer. Tal concepção de educação compõe o *modus operandi* de um Estado orientado por pressupostos neoliberais. As consequências dessa concepção de formação se direcionam, principalmente, às classes populares e trabalhadoras, ou seja, essa concepção neoliberal de formação também está presente na formação das elites mas, para esta pequena parcela da sociedade, ela se estrutura enquanto forma de controle hegemônico das instâncias sociais. Em outras palavras, ao direcionar-se às camadas populares, caminha no sentido de alimentar relações de subalternidade.

A perversidade presente nessa concepção de educação - balizadora dos rumos das políticas de ampliação da jornada escolar no período pós-golpe, avança vertiginosamente, no sentido oposto ao de uma educação comprometida com a formação crítica e emancipadora dos sujeitos, visto que uma formação que assim se pretenda, no Brasil, precisa partir do (re)conhecimento de nossos percursos históricos; das incontáveis injustiças promovidas às diversas camadas não dominantes e de todo o contexto de desumanização que circunda essa trajetória. Ou seja, seria necessário pensar uma educação para além do capital, como expressa Silva; Dickmann & Bernartt (2017) amparando-se nas ideias de Mészáros

Uma educação para além do capital, requer que enfrentemos a crise do sistema público de ensino que, pressionado pelas demandas do capital, pelo consequente esmagamento dos cortes e recursos dos orçamentos públicos, termina por ceder à lógica neoliberal do Estado Mínimo e da mercantilização da educação, na qual “tudo se vende, tudo se compra”, “tudo tem preço”. Nesse sentido, é preciso que, no lugar da educação neoliberal, pensemos numa educação emancipatória, na qual os espaços educacionais não reproduzam a dimensão ética e estética dos shopping centers, calcados na lógica do consumo e do lucro (p. 13).

Nesse sentido, a educação para além do capital apresenta a construção de uma formação crítica e integra um processo de humanização dos sujeitos, sendo esse um dos principais papéis colocados à formação. Nas palavras de Paro (2009),

O conceito de humano não se restringe ao seu corpo, inclui aquilo que o homem faz, aquilo que ele produz, e é assim que ele faz história, que ele produz a sua vida. É assim que nos fazemos humano-históricos: sendo sujeitos. E sendo sujeitos, nós produzimos várias coisas, produzimos não apenas conhecimentos e informações, mas produzimos também valores, filosofia, ciência, arte, direito... (p. 17)

Uma educação crítica, emancipadora e *humanizadora* orienta-se pela apropriação dos conhecimentos *sócio historicamente* construídos e também da cultura, pois o acesso a tais conhecimentos é, principalmente, o que nos difere dos demais seres vivos: nós não estamos limitados à nossa natureza, somos sujeitos culturais, sociais, políticos... em suma, somos parte do processo histórico da humanidade e, assim, somos igualmente História.

Os rumos tomados pela política de ampliação da jornada escolar no Governo Temer reforçam a estrutura de dualidade da educação brasileira. Essa dualidade não é

algo novo: ao analisar o contexto brasileiro, em meados do século XX, Teixeira (1957) já denunciara o caráter mantenedor de privilégios da educação em nosso país, evidenciando que o sistema ofertava uma educação de qualidade às elites e uma formação precária às classes populares.

Contemporaneamente, a dualidade continua a assombrar nosso sistema educacional. Nessa perspectiva, Libâneo (2012) indica que, atualmente, a dualidade escolar é representada por uma escola de construção de conhecimentos direcionada às classes dominantes e outra estruturada por uma concepção de proteção e acolhimento social, em que a função primária da instituição escolar - que se refere à construção e apropriação dos conhecimentos - se torna marginal diante das outras atribuições que emergem:

Um dos grandes perigos dos tempos atuais é uma escola a “duas velocidades”: por um lado, uma escola concebida essencialmente como um centro de acolhimento social, para os pobres, com uma forte retórica da cidadania e participação. Por outro lado, uma escola claramente centrada na aprendizagem e nas tecnologias, destinada a formar os filhos dos ricos (Nóvoa, 2009, p.64, citado por Libâneo, 2012, p. 16).

O que percebemos nas políticas atuais de ampliação da jornada escolar nas instituições escolares públicas é justamente esse caráter compensatório da educação. São eleitos para participar dos programas os sujeitos considerados vulneráveis e, a eles, é ofertada uma educação pobre do ponto de vista da apropriação de conhecimentos. As ações se centralizam na ideia de acolhimento social e na melhoria dos índices educacionais. Entendemos que um projeto de educação pública crítica e emancipadora deve ter como pressuposto agregar todos os estudantes, pois, considerando a educação enquanto direito social, não há justificativa plausível para negar o acesso aos conhecimentos sócio-historicamente construídos a determinados sujeitos e garanti-los a outros.

Diante da concepção neoliberal que permeia o Estado brasileiro no período pós-golpe, podemos nos indagar a respeito das perspectivas para a educação e, mais especificamente, para a ampliação da jornada escolar no Brasil. Tivemos uma importante demarcação da educação em tempo integral, por meio de meta específica construída no PNE 2014-2024 e acreditamos que a efetivação da respectiva meta se constitui como fundamental no processo de construção de uma educação que visa formar os sujeitos integralmente, que não se limita à visão produtivista e instrumental presente nas atuais políticas educacionais. Contudo, a efetivação dessa meta exige investimentos estruturais, materiais e de valorização dos profissionais da educação para a promoção de uma educação em tempo integral que tenha, como objetivo, a formação ampla de todos os estudantes.

Nesse contexto, a efetivação das metas do PNE se vê ameaçada pela atual concepção de Estado. A Emenda Constitucional 95/2016 - que congela os gastos públicos, já citada na primeira seção deste ensaio - é outro elemento que nos indica os caminhos futuros das políticas educacionais. O discurso de corte em áreas fundamentais corrobora, mais uma vez, com a visão instrumental e economicista de educação, pois esta se compromete a atender apenas as necessidades básicas de formação dos sujeitos, reduzindo os 'custos' (para nós, investimentos) de manutenção das políticas educacionais.

É preciso ressaltar que, mesmo em um cenário de incertezas e violência promovida pelo Estado, sobretudo no âmbito da Educação, precisamos resistir e enfrentar tal conjuntura. É sabido que os "os homens fazem a sua própria história, mas não a fazem como querem, não a fazem sob circunstâncias de sua escolha e sim sob aquelas com que se defrontam diretamente, legadas e transmitidas pelo passado" (MARX, 2006, p. 6). Portanto, partindo do entendimento de que a História não acabou e que, enquanto sujeitos históricos, fazemos a história, cabe a nós, defensores de uma sociedade mais justa, humana e coletiva, atuarmos no caminho da superação das mazelas impostas pelo golpe de Estado, não nos iludindo acerca da complexidade dos desafios impostos e nem nos desresponsabilizando da necessária crítica construtiva, realizada a partir dos erros cometidos no período que antecedeu a ruptura política.

REFERÊNCIAS

BALL, Stephen J; MAGUIRE, M e BRAUN, Anette. **Como as escolas fazem as políticas. Atuação em escolas secundárias**. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2016.

BRASIL. **Lei 9394/96**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 dez. 1996.

_____. **Decreto Nº. 6.253**, de 13 de Novembro de 2007. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), regulamenta a Lei 11.494, de 20 de junho de 2007. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 13 nov.2007.

_____. **Decreto 7.083**, de 27 de janeiro de 2010. Dispõe sobre o Programa Mais Educação. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7083.htm. Acesso em: 01 ago. 2011.

_____. **Portaria Interministerial nº. 17**, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa Mais Educação. Brasília, 2007.

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

_____. Ministério da Educação. **Programa Mais Educação: Passo a Passo**. Brasília, DF. 2011. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=8168-e-passo-a-passo-mais-educacao-18042011-pdf&category_slug=junho-2011-pdf&Itemid=30192>. Acesso em 29 de setembro de 2017.

_____. Ministério da Educação. **Manual operacional de educação integral**. Brasília, DF. 2014. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15842-manual-operacional-de-educacao-integral-2014&category_slug=junho-2014-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 27 de setembro de 2017.

_____. Ministério da Educação. **Programa Novo Mais Educação: documento orientador – adesão – versão I**. 2016. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=53061-novo-mais-educacao-documento-orientador-pdf&category_slug=dezembro-2016-pdf&Itemid=30192>. Acesso em 29 de setembro de 2017.

_____. Ministério da Educação. **Programa Novo Mais Educação: cadernos de orientação pedagógica – versão 1 -**. Brasília, DF. 2017. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=70831-pnme-caderno-de-orientacoes-pedagogicas-pdf&category_slug=agosto-2017-pdf&Itemid=30192>. Acesso em 29 de setembro de 2017.

CANDIDO, A. A estrutura da escola. In: PEREIRA, L; FORACCHI, M. M. (orgs). **Educação e Sociedade**. 10. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1979. p. 107-128.

CAVALIERE, A. M. Escolas de tempo integral versus alunos em tempo integral. **Em Aberto**, Brasília, v. 22, n. 80, p. 51-63, abr. 2009. Disponível em: <<http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/2220/2187>>. Acesso em 29 de setembro de 2017.

CUNHA, Luiz Antônio. Ensino Médio: atalho para o passado. **Educ. Soc.**, v. 38, n. 139, p. 373-384, abr.-jun. 2017. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v38n139/1678-4626-es-38-139-00373.pdf>>. Acesso em 29 de setembro de 2017.

FARIA, Geniana Guimarães. Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos

Profissionais da Educação. In: CASTRO, Carmem Lúcia Freitas de; GONTIJO, Cynthia Rúbia Braga; AMABILE, Antônio Eduardo de Noronha. **Dicionário de Políticas Públicas**. Universidade do Estado de Minas Gerais – Campos Belo Horizonte – Faculdade de Políticas Públicas “Tancredo Neves” – Eduemg. Barbacena, 2012.

LIBÂNEO, J. C. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.38, n.1, p.13-28, 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v38n1/aop323.pdf>>. Acesso em 29 de setembro de 2017.

LÖWY, M. Da tragédia à farsa: o golpe de 2016 no Brasil. In: JINKINGS, I.; DORIA, K.; CLETO, M. **Por que gritamos golpe?**. São Paulo: editora Boitempo, 2016.

MARX, Karl. **O Dezoito Brumário de Louis Bonaparte**. São Paulo: Centauro, 2006.

MENEZES, Janaína S.S. Educação integral & tempo integral na educação básica: Da LDB ao PDE. In: COELHO, Lígia Martha (org). **Educação integral em tempo integral: estudos e experiências em processo**. Petrópolis, RJ: DP et Alli; Rio de Janeiro: FAPERJ, 2009.

MIGUEL, Luis Felipe. A democracia na encruzilhada. In: JINKINGS, I.; DORIA, K.; CLETO, M. **Por que gritamos golpe?**. São Paulo: editora Boitempo, 2016.

PAIVA, F. R. S. **Educação em tempo integral: cursos e percursos dos projetos e ações do governo de Minas Gerais na rede pública do ensino fundamental, no período de 2005 a 2012**. 2013. 178f. Dissertação (Mestrado em Educação). UFV.

PARO, Vitor. Educação integral em tempo integral: uma concepção de educação para a modernidade. In: COELHO, Lígia Martha (org). **Educação integral em tempo integral: estudos e experiências em processo**. Petrópolis, RJ: DP et Alli; Rio de Janeiro: FAPERJ, 2009.

SILVA, B. A. R. Diferenças entre as perspectivas de educação integral em Anísio Teixeira e no programa Mais Educação. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 61, p. 202-218, mar. 2015. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8640523/8082>>. Acesso em 29 de setembro de 2017.

SILVA, M. R.; DICKMANN, I.; M. L. BERNARTT. Radiografia do Golpe, neoliberalismo e destruição do Estado, “apagamento “dos direitos sociais, “Educação Temer(ária)” e Escola sem Partido. **Revista Pedagógica**, Chapecó, v. 19, n° 40, p. 7-21, jan/abr, 2017. Disponível em: <<https://>

bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/pedagogica/article/view/3759/2135>. Acesso em 18 de março de 2018.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação não é privilégio**. 4. ed. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1977. 231p

Recebido em: 30/09/2017

Aprovado em: 14/05/2018

Publicado em: 31/08/2018