



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

RAPHAEL HENRIQUE MOTA GUILARDUCCI

**INDUÇÃO EM POLÍTICAS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO EM TEMPO
INTEGRAL E SUA MATERIALIZAÇÃO NA REDE MUNICIPAL DE
SÃO JOÃO DEL-REI**

Rio de Janeiro

2019

RAPHAEL HENRIQUE MOTA GUILARDUCCI

**INDUÇÃO EM POLÍTICAS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO EM TEMPO
INTEGRAL E SUA MATERIALIZAÇÃO NA REDE MUNICIPAL DE
SÃO JOÃO DEL-REI**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Lígia Martha Coimbra da Costa Coelho

Rio de Janeiro

2019

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

RAPHAEL HENRIQUE MOTA GUILARDUCCI

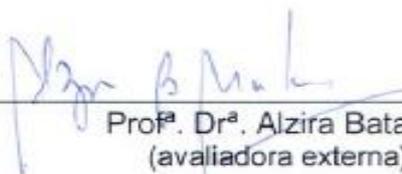
**INDUÇÃO EM POLÍTICAS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO EM TEMPO
INTEGRAL E SUA MATERIALIZAÇÃO NA REDE MUNICIPAL DE
SÃO JOÃO DEL-REI**

Aprovado Pela Banca Examinadora

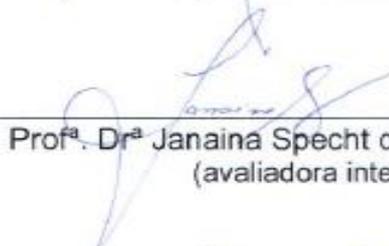
Rio de Janeiro, 23/01/2019.



Prof^a. Dr^a. Ligia Martha Coimbra da Costa Coelho
(orientadora)



Prof^a. Dr^a. Alzira Batalha
(avaliadora externa)



Prof^a. Dr^a. Janaina Specht da Silva Menezes
(avaliadora interna)



Prof. Dr. Bruno Adriano Rodrigues da Silva
(avaliador interno)

Catálogo informatizado pelo(a) autor(a)

| | |
|--------|--|
| GGG953 | GUILARDUCCI, RAPHAEL HENRIQUE MOTA INDUÇÃO EM POLÍTICAS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL E SUA MATERIALIZAÇÃO NA REDE MUNICIPAL DE SÃO JOÃO DEL-REI / RAPHAEL HENRIQUE MOTA GUILARDUCCI. -- Rio de Janeiro, 2019. 188 |
| | Orientador: Lígia Martha Coimbra da Costa Coelho . Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2019. |
| | 1. Política Educacional . 2. Educação em Tempo Integral. 3. Indução . 4. Programa Mais Educação . 5. Programa Novo Mais Educação . I. Coimbra da Costa Coelho , Lígia Martha , orient. II. Título. |

Agradecimentos

À minha avó, Marlene, por quem sinto a maior das saudades. Aos meus pais, Guila e Vivi, pelo apoio e por lutarem ao meu lado todas as batalhas da vida. Ao meu irmão, Gustavo, pela generosidade e carinho recebido. Vocês quatro são meu porto seguro! À minha companheira, Rayla, por construir, compartilhar e caminhar junto comigo na realização de nossos sonhos, sigamos juntos!

Aos meus amigos do Estadual, em especial ao Bissulle, Claudinho, Gui e Razzo, pela amizade de longa data. À “moçada” do CSF: Iago, Pedro e Rodrigo que, mesmo longe, acompanharam de perto todo esse processo.

À minha orientadora, Professora Lígia Martha Coelho, pelo zelo, gentileza, afeto e conhecimentos compartilhados ao longo desses dois anos. Ao professor e amigo, Bruno Adriano, por ter construído junto comigo a possibilidade de estudar na Unirio. Por vocês carrego uma imensa admiração e um eterno carinho.

Às professoras Janaína Menezes, Alzira Batalha e Ana Cavaliere, pelas valiosas contribuições à pesquisa e ao meu processo formativo no mestrado. Aos professores Cláudio Oliveira e Fábio dos Reis, pelos ricos momentos de debate e estudo na graduação. A todos os professores do PPGEduc, por terem me acolhido e pelo compromisso com uma educação pública de qualidade. Aos meus professores da educação básica que, com o maior zelo, me acompanharam por vários anos.

A todos os amigos do Neephi e da turma do mestrado de 2017, em especial ao Cosme Leonardo, Flávia Martins, Diniz Júnior, Saraa Mól e Valdeney Lima, pelos momentos de troca de saberes, angústias, expectativas e incentivos para seguirmos com nossos projetos.

Aos profissionais da Rede Municipal de Educação de São João del-Rei, por todo apoio dado a pesquisa, em especial, a Virgínia Maria da Silva e a Cíntia Leite que contribuíram durante todo o trabalho de campo.

À Capes, por ter financiado a pesquisa.

Muito Obrigado!

“A gente quer passar um rio a nado, e passa; mas vai dar na outra banda é num ponto muito mais embaixo, bem diverso do em que primeiro se pensou. Viver nem não é muito perigoso?”. (José Guimarães Rosa - Grande Sertão: Veredas)

“Meu estado de espírito sintetiza estes dois sentimentos e os supera: sou pessimista com a inteligência, mas otimista com a vontade. Em cada circunstância, penso na hipótese pior, para pôr em movimento todas as reservas de vontade e ser capaz de abater o obstáculo”. (Antonio Gramsci)

Resumo

Esta pesquisa buscou investigar a trajetória da educação em tempo integral na Rede Municipal de Educação de São João del-Rei. Entre os anos de 2013 a 2018, a respectiva rede realizou ações de ampliação da jornada escolar a partir da implementação de quatro diferentes programas, sendo dois federais e dois municipais, a saber: Programa Mais Educação (2013-2015); Programa de Educação Integral Municipal (2016-2017); Programa Novo Mais Educação (2017-2018) e Programa Municipal Escolas em Tempo Integral (2018). Os referidos programas federais são considerados indutores da jornada escolar de tempo integral. Diante do papel de indução atribuído a tais programas, o problema de pesquisa refere-se aos caminhos percorridos pelo município de São João del-Rei, no âmbito da implantação da educação em tempo integral, destacando, as condições em que se efetivou a indução e as características do mecanismo indutor preconizado pelas respectivas políticas públicas. Entre os objetivos do trabalho propomos: (1) Investigar os elementos que compõem a conjuntura da política de ampliação da jornada escolar na atualidade; (2) Analisar o mecanismo indutor dos programas federais de educação em tempo integral e sua relação com a criação dos programas municipais de educação em tempo integral; (3) Analisar os formatos e características dos referidos Programas que compõem a trajetória da educação em tempo integral na rede municipal de São João del-Rei. Metodologicamente, constituímos a pesquisa por meio de revisão de literatura, análise documental e entrevistas com base em um roteiro semiestruturado, realizadas com sujeitos da rede municipal que estiveram na gestão da implementação desses programas. Os resultados da pesquisa indicaram que o processo indutor das políticas públicas de educação em tempo integral se manifesta em diversos sentidos: aporte financeiro; aporte técnico; debate sobre o papel da escola e da educação; (re) organização curricular; descentralização; empresariamento da educação; precarização do trabalho docente; transferência de responsabilidades (desresponsabilização/responsabilização) e modelo gerencialista da política pública. Além dos diversos sentidos da indução nas políticas públicas, os resultados também indicaram que a estrutura do mecanismo indutor pode ser examinada por meio do encontro entre os campos econômico, político e pedagógico, possuindo em sua gênese elementos próprios de um Estado operacionalizado aos moldes do neoliberalismo da terceira via. No âmbito da rede municipal, a estrutura e os sentidos do mecanismo indutor impactaram a trajetória da educação em tempo integral, ao longo dos últimos cinco anos. Por um lado, a indução federal foi realizada com um relativo sucesso, tendo em vista que os dois programas federais se demonstraram indutores dos programas municipais. Porém, a indução se materializou em meio a processos perpassados por conflitos e fragilidades que demandam um maior apoio da União ao município, sobretudo do ponto de vista financeiro, obstaculizando a efetivação das políticas de ampliação da jornada escolar.

Palavras-chave: Políticas Educacionais. Educação em Tempo Integral. Indução. Programa Mais Educação. Programa Novo Mais Educação.

Abstract

The purpose of this research was to investigate the trajectory of full-time education in the São João del-Rei Municipal Education Network. Between the years of 2013 and 2018 the Municipal Education Network carried out actions to extend the school day from the implementation of four different programs, two organized at the federal level, and the other two are municipal programs: More Education Program (2013-2015); Municipal Program of Integral Education (2016-2017); New More Education Program (2017-2018) and Municipal Program of Full-Time Schools (2018). The federal programs are considered inducers of the full-time school day. Given the expectations attributed to the induction in these programs, the research question refers to the paths of the municipality of São João del-Rei in the context of the implementation of full-time education, highlighting the conditions of induction materialization and the characteristics of the induction mechanism, which integrate these policies. Among the objectives of the study we propose: (1) To investigate the elements that compose the conjuncture of the full-time education policies in the present time; (2) To analyze the inductor mechanism of the full-time education federal programs and their relations with the elaboration of full-time education municipal programs in São João del-Rei; (3) To analyze the formats and characteristics of those Programs that compose the trajectory of full-time education in the Municipal Education Network. Methodologically, we constituted the research through three instruments: literature review, documentary analysis and interviews realized with the subjects of the Municipal Education Network that were in the management of the implementation of the programs. The results of the research indicates that the inducing process of the public policies of full-time education manifests in several ways: financial support; technical support; debates about the role of schools and education; curricular reorganization; decentralization; improper transfer of responsibilities; corporate control of the education system; precariousness of teaching work and managerial model of public policies. Besides the several meanings that the induction process expressed in the referred public policies, the results also indicated that the structure of the induction mechanism might be examined from the intersection between the economic, political, and pedagogical fields, presenting in its genesis elements that are related to a state operationalized from the third way neoliberalism logic. In the Municipal Education Network, the respective structure and the expressed meanings of the induction mechanism have affected the trajectory of full-time education over the last five years. On the one hand, the federal induction was performed with relative success, considering that the two federal programs proved to be inducers of the municipal programs. However, the induction took place amidst processes fraught with conflicts and frailties, which demand greater support from the Union to the municipality, especially from the financial point of view. This situation created barriers that hamper a solid implementation of the extend school day public policies.

Keywords: Educational Policies. Full-Time Education. Induction. More Education Program. New More Education Program.

Lista de Gráficos

| | |
|--|-----|
| Gráfico 01 – Matrículas na Educação Básica em SJDR por etapa e rede de ensino | 121 |
| Gráfico 02 – Porcentagem de Matrículas entre as Redes Municipal, Estadual e Privada no município de SJDR..... | 121 |

Lista de Figuras

| | |
|---|-----|
| Figura 1: Gênese da Indução..... | 157 |
|---|-----|

Lista de Quadros

| | |
|---|-------|
| Quadro 01: Ordenamento normativo de nível federal relacionado à educação integral e(m) tempo integral..... | 23 |
| Quadro 02: Ordenamento normativo de nível estadual e municipal..... | 23-24 |
| Quadro 03: Documentos referentes aos Programas Federais e Municipais de educação em tempo integral..... | 24 |
| Quadro 04: Sujeitos entrevistados..... | 25 |
| Quadro 05: Descritores Indução/Indutor e Programas Federais de Educação em Tempo Integral no Banco de Teses e Dissertações da CAPES..... | 87-88 |

Lista de Siglas e Abreviaturas

CAIC - Centros de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEI – Centro de Educação Integrada

CF – Constituição Federal

CIAC - Centros Integrados de Atenção à Criança e ao Adolescente

CIEP – Centro Integrado de Educação Pública

ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente

EITI – Educação Integral e(m) Tempo Integral

FHC – Fernando Henrique Cardoso

FMI – Fundo Monetário Internacional

FUNDEB - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação

FUNDEF – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério

IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MDB – Movimento Democrático Brasileiro

MEC – Ministério da Educação

Neephi – Núcleo de Estudos – Tempos, Espaços e Educação Integral

ONG – Organização Não Governamental

OSCIP - Organização da Sociedade Civil de Interesse Público

PDDE – Programa Dinheiro Direto na Escola

PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação

PIBID – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência

PME – Programa Mais Educação

PNE – Plano Nacional de Educação

PNME - Programa Novo Mais Educação

PPGEdu – Programa de Pós-Graduação em Educação

PROFIC – Programa de Formação Integral da Criança

PRONAICA - Programa Nacional de Atenção à Criança e ao Adolescente

PSDB – Partido da Social Democracia Brasileira

PT – Partido dos Trabalhadores

SJDR – São João del-Rei

SME – Secretaria Municipal de Educação

TEIA – Territórios, Educação Integral e Cidadania

UFLA – Universidade Federal de Lavras

UFSJ – Universidade Federal de São João del-Rei

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância

Unirio – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

Sumário

| | |
|---|-----|
| Introdução | 14 |
| 1. Apresentação | 14 |
| 2. Temática, justificativa, problema, objetivos e relevância do estudo | 15 |
| 3. Aspectos teórico-metodológicos..... | 21 |
| 4. Estrutura da Dissertação | 25 |
| Cap 1 – Estado e Política Educacional no Brasil pós ditadura civil-militar: primeiras aproximações..... | 27 |
| 1.1 Apontamentos sobre Estado e políticas públicas na sociedade capitalista..... | 28 |
| 1.2 Políticas públicas de Educação e Educação em Tempo Integral: caminhos percorridos, dos anos de 1990 à contemporaneidade | 36 |
| Capítulo 2 – Educação integral e(m) Tempo Integral no contexto nacional contemporâneo: aspectos legais, programas e ‘indução’ na política de ampliação da jornada escolar..... | 53 |
| 2.1. Aspectos legais da Educação Integral e(m) tempo integral..... | 54 |
| 2.2 Do Programa Mais Educação ao Programa Novo Mais Educação: o que nos dizem os documentos? | 63 |
| 2.2.1 A indução nos documentos do Programa Mais Educação e Novo Mais Educação | 84 |
| 2.3 Indução nas políticas federais de educação integral e(m) tempo integral: o que nos dizem as teses e dissertações? | 86 |
| 2.4 Entrelinhas e silenciamentos nos Programas Mais Educação e Novo Mais Educação: os sentidos da Indução..... | 98 |
| Capítulo 3 - Trajetória da Educação Integral e(m) Tempo Integral na Rede Municipal de São João del-Rei entre os anos de 2013 e 2018: análise da materialização do processo indutor..... | 117 |
| 3.1 Contextualização do município de São João Del-Rei: aspectos históricos, políticos, econômicos e educacionais. | 118 |

| | |
|---|-----|
| 3.2 A trajetória da Educação Integral e(m) Tempo Integral na rede municipal de São João Del-Rei: entre programas federais e municipais..... | 122 |
| 3.2.1 A implementação do Programa Mais Educação na Rede Municipal de São João del-Rei e a indução do Programa de Educação Integral Municipal..... | 124 |
| 3.2.2 A implementação do Programa Novo Mais Educação e a indução do Programa Municipal Escolas em Tempo Integral: configuração do sistema híbrido de educação integral e(m) tempo integral..... | 134 |
| 3.3 Características do processo indutor das políticas públicas de educação integral e(m) tempo integral na rede municipal de São João del Rei: avanços, limites e contradições..... | 147 |
| Considerações Finais..... | 162 |
| Referências Bibliográficas..... | 169 |
| Aportes Legais e Documentais..... | 169 |
| Aportes Bibliográficos..... | 171 |
| Anexos..... | 180 |
| I - Roteiro de Entrevistas..... | 180 |
| II – Parecer de aprovação da pesquisa no Comitê de Ética em Pesquisa da Unirio..... | 185 |

Introdução

1. Apresentação

Existem diversas concepções sobre o que é Ciência. Cada uma dessas concepções implica formas distintas de conceber a produção nesse campo do saber. Este trabalho parte do entendimento de que a Ciência - atividade essencialmente humana - possui uma relação indissociável com os sujeitos que a produzem. Em algumas áreas, como as Ciências Humanas, esta relação se torna ainda mais visível. Partindo dessa perspectiva apresento, de forma breve, algumas experiências que marcaram a minha trajetória enquanto sujeito e que possuem uma relação (in)direta com a elaboração do presente trabalho.

A escola pública possui centralidade em minha vida. Sou filho de professores que dedicaram a maior parte de suas atividades profissionais à educação pública, atuando na educação básica e superior. Além desse compromisso familiar com o que é *público*, trago como marca uma trajetória escolar cursada integralmente em instituições públicas de ensino.

Iniciei a trajetória escolar nos anos de 1990, período em que a expansão da Educação Básica trouxe uma série de implicações e conflitos para as escolas públicas. Na perspectiva discente, caminhei do ensino fundamental até o médio, convivendo diariamente com diversos problemas que fazem parte da realidade de muitas dessas escolas, entre os quais destaco a falta de estrutura e de condições adequadas para as práticas docente/discente e a ausência constante de professores.

Ao iniciar a graduação em Educação Física na Universidade Federal de Lavras (UFLA), mantive contato com as escolas públicas por meio do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, fomentado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (PIBID/CAPES). Fui bolsista do PIBID por três anos. Durante esse tempo, participei do desenvolvimento de projetos de esporte e lazer em uma escola pública da periferia de Lavras que realizava ações do Programa “Educação em Tempo Integral”, implantado pelo governo do estado de Minas Gerais. Iniciava naquele momento o meu primeiro contato com a educação integral e(m) tempo integral (EITI).

No último ano da graduação, desenvolvi o trabalho de conclusão de curso buscando compreender quais as contribuições do macrocampo esporte e lazer na formação dos estudantes que participavam do referido Programa do estado de Minas Gerais, realizando o estudo de campo em uma escola estadual, no município de Lavras. O Programa “Educação em Tempo Integral”, naquela época, fora reestruturado com o intuito de se adequar às diretrizes do Programa Mais Educação (PME), desenvolvido pelo Governo Federal.

Durante a pesquisa realizada em meu trabalho de conclusão de curso, a questão do Programa Mais Educação como um indutor de novas ações de educação integral e(m) tempo integral me provocou algumas inquietações. Nessa mesma época, o município de São João del-Rei, cidade próxima a Lavras e que realizava ações desse Programa federal, criou uma política municipal de educação integral e(m) tempo integral, em consonância com a indução realizada pelo PME.

Após concluir a graduação, iniciei a minha atuação como docente da Educação Básica pública e fui amadurecendo algumas reflexões sobre o PME como política indutora. Permeado por este contexto de centralidade da escola pública em minhas experiências e pelas inquietações deixadas pelo meu trabalho de conclusão de curso, comecei o processo de construção desta pesquisa.

2. Temática, justificativa, problema, objetivos e relevância do estudo

A **temática** da educação em tempo integral pode ser investigada a partir de diferentes abordagens. Os estudos que se comprometem com sua investigação podem assumir percursos que aproximam as análises a uma perspectiva histórica, trazendo reflexões sobre as formas como a educação em tempo integral se constituiu no decorrer da história. Outras abordagens podem considerar as questões pedagógicas como os elementos centrais a serem analisados, focalizando as práticas e experiências presentes em determinados programas e contextos. Não obstante, outro caminho possível remete a uma abordagem que destaca as questões contemporâneas presentes nos programas de educação em tempo integral, construindo o trabalho a partir de um viés de análise voltado para estudos na linha das políticas educacionais.

Neste trabalho, as análises se aproximam, predominantemente, do último caminho indicado. O **tema** da pesquisa refere-se, portanto, ao contexto contemporâneo das políticas educacionais de educação integral e(m) tempo integral. Contudo, focalizar o estudo no âmbito dessas políticas não impede aproximação com determinados aspectos históricos e pedagógicos que sejam relevantes à temática abordada.

No Brasil, as duas primeiras décadas do século XXI têm se caracterizado por uma intensa movimentação acerca das questões que se referem à educação integral e(m) tempo integral. Tais movimentações apontam para uma mobilização de diversos setores da sociedade, ou seja, ela está presente na agenda de instituições públicas e privadas e, nos últimos anos, percebemos que há um esforço da sociedade e do Estado, no sentido de possibilitar experiências de educação integral e(m) tempo integral no contexto das instituições públicas de ensino.

No que tange ao Estado, em seu sentido estrito, essa movimentação se expressou por meio da criação de políticas públicas de educação em tempo integral que resultaram na implantação de programas voltados ao atendimento dessas demandas. A materialização dessas políticas públicas se deu, entre outros aspectos, pela presença da educação em tempo integral como garantia legal. Da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (lei nº 9.394/1996) até o Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024 - lei nº 13.005/2014), constatamos uma demarcação cada vez mais explícita da educação em tempo integral como direito. A LDBEN, no art. 34, §2, indica o aumento progressivo da jornada escolar; contudo, não oferece uma delimitação dessa ampliação, apenas expressa que, a critério dos sistemas de ensino, a educação fundamental poderá ser ministrada em tempo integral. O Plano Nacional de Educação (2014-2024), de forma mais clara e incisiva, estabelece na meta seis, o objetivo de “oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% dos (as) alunos (as) da Educação Básica” (BRASIL, lei nº 13.005/2014).

Abordando o contexto recente da educação integral e(m) tempo integral no país, identificamos que o Programa Mais Educação, instituído pela Portaria Interministerial nº 17/2007 e pelo Decreto nº 7.083/2010 se constituiu, durante o período de 2008 a 2015, como o programa da política educacional brasileira voltado para ampliação da jornada escolar na perspectiva do tempo integral. Embora esse

Programa não tenha contado com uma extensa duração, ele motivou discussões sobre a ampliação da jornada escolar em nível nacional e ofertou experiências de educação integral e(m) tempo integral a milhares de escolas situadas nas diversas regiões do Brasil.

Para que se tenha uma ideia do alcance do PME, em 2008, ano em que o programa chegou às escolas brasileiras, ele atendia 1380 instituições de ensino. De acordo com dados do MEC, em 2013, alcançava aproximadamente 50 mil instituições escolares¹. No ano de 2016, as atividades de educação integral e(m) tempo integral desenvolvidas nas escolas públicas via PME sofreram problemas com os repasses de verba e o programa deixou de ser implementado. Ainda em 2016, por meio da Portaria nº 1.144, de outubro de 2016, foi instituído o Programa Novo Mais Educação (PNME) que, em suas diretrizes, apresenta uma perspectiva curricular e de organização do tempo escolar diferente do PME (BRASIL, 2016).

Essa trajetória recente das políticas públicas de educação integral e(m) tempo integral influenciou as experiências educacionais de diversos municípios. O PME assumiu uma posição de protagonismo nesse processo, tendo em vista o número expressivo de estados e municípios que desenvolveram ações do respectivo programa em suas instituições escolares. Por meio do PME, o Governo Federal tinha como expectativa “induzir a ampliação da jornada escolar e a organização curricular, na perspectiva da educação integral” (BRASIL, 2014, p.4).

Assim o Programa, além de ofertar experiências educativas na perspectiva da educação integral buscava, por meio da *indução*, suscitar debates e promover nas diversas redes públicas de ensino uma mobilização para que a educação em tempo integral viesse a compor a pauta e as ações educacionais no âmbito dos diversos entes federados. Esse processo de articulação junto às ações no campo da Educação de estados e municípios se constituiu, em diversos contextos, em meio a conflitos que podem ser analisados de modo a compreendermos elementos relevantes das trajetórias contemporâneas presentes nas políticas de educação integral e(m) tempo integral.

A partir de nossa realidade, começamos a indagar se o município de São João del-Rei, situado em Minas Gerais, apresentava possibilidades de investigação que

¹ Dados com base no estudo de Maurício (2016) e em uma reportagem do MEC, disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/32787>. Acesso em 27 de maio de 2017.

poderiam nos ajudar a avançar nas análises sobre questões relacionadas às formas como as políticas de EITI, articuladas no âmbito federal, tem se materializado no contexto municipal.

Em outubro de 2013, a Rede Municipal de Educação de São João del-Rei (SJDR) aderiu ao Programa Mais Educação. Inicialmente, sua implementação foi realizada em sete escolas. Em 2014, a adesão das escolas municipais ao programa foi ampliada, totalizando a participação de 10 instituições, em um universo de 17 escolas de ensino fundamental pertencentes à esfera municipal.

O PME foi desenvolvido regularmente no município até o final de 2015. O início do ano de 2016 caracterizou-se por uma descontinuidade nesse programa, o que impossibilitou a sua manutenção. Em resposta à situação descrita, a prefeitura de São João del-Rei criou uma proposta própria de educação integral e(m) tempo integral, intitulada de Programa de Educação Integral Municipal, e realizada exclusivamente por meio de recursos municipais, durante o ano de 2016.

No ano de 2017, com a alteração no quadro político do governo municipal decorrente do resultado de eleições realizadas no ano anterior, a nova gestão buscou a adesão das escolas ao Programa Novo Mais Educação do governo federal e articulou uma reconfiguração da política municipal implementada pela gestão anterior. Diante de tais movimentações e do referido processo de transição, em 2018 a rede municipal de São João del-Rei desenvolveu ações de educação integral e(m) tempo integral por meio de dois programas: o PNME e por uma nova política municipal, intitulada de Programa Municipal Escolas em Tempo Integral, que substituiu o Programa de Educação Integral Municipal.

Com essa breve trajetória da educação integral e(m) tempo integral desenvolvida na rede municipal de São João del-Rei percebemos que, entre os anos de 2013 e 2018, o município realizou atividades de ampliação da jornada escolar, a partir da implantação de quatro diferentes programas: Programa Mais Educação (2013-2015), Programa de Educação Integral Municipal (2016), Programa Novo Mais Educação (2017-2018) e Programa Municipal Escolas em Tempo Integral (2018), sendo os programas federais – PME e PNME – entendidos como indutores da ampliação da jornada escolar e da implantação dos programas municipais.

Diante da trajetória descrita, o **problema de pesquisa** deste trabalho decorre dos caminhos percorridos pelo município de São João del-Rei, no tocante à

implementação da EITI, destacando as condições em que se efetivou a *indução* das políticas públicas de educação integral e(m) tempo integral e abordando os aspectos que se referem às características do processo indutor das políticas federais, bem como sua materialização no âmbito da rede municipal. Nessa perspectiva, partimos do entendimento de que o Governo Federal exerce significativa influência nas formas como as políticas de educação (em tempo integral) se efetivam no contexto municipal. Essa influência pode ser percebida sob vários aspectos que compõem o que se intitula de 'indução'.

A investigação da trajetória da educação integral e(m) tempo integral no município nos possibilita elencar algumas **questões** que podem trazer à tona reflexões importantes sobre a(s) forma(s) como a ampliação da jornada escolar se materializou nas escolas de sua rede municipal. Entre elas, destacamos: Como e quando se constituiu o interesse da rede municipal de educação de São João del-Rei em ofertar a educação em tempo integral? Como se constituiu o processo indutor dos Programas Mais Educação e Novo Mais Educação realizado no município? Quais concepções de formação são basilares nas ações de educação integral e(m) tempo integral na rede municipal?

Em conformidade com o problema de pesquisa e com as questões norteadoras, propomos como **objetivo geral**, analisar a trajetória das políticas de educação em tempo integral da rede municipal de São João del-Rei, investigando sua implementação no município, nos anos de 2013 a 2018, à luz do processo de indutor das políticas federais.

Entre os **objetivos específicos** propomos: (1) Investigar os elementos que compõem a conjuntura da política de ampliação da jornada escolar na atualidade; (2) Analisar o mecanismo indutor dos programas federais de educação integral e(m) tempo integral e a sua relação com a criação dos programas municipais de EITI; (3) Analisar os formatos e características dos referidos Programas que compõem a trajetória da educação em tempo integral na rede municipal de São João del-Rei.

A **justificativa** da presente proposta de pesquisa encontra-se na importância de se promover análises sobre as trajetórias e as formas como as políticas públicas de EITI se materializam no contexto das redes públicas de ensino, mais especificamente, em nosso estudo, na rede municipal de São João del-Rei.

Consideramos que a presente proposta de pesquisa possui uma **relevância** que se expressa em múltiplos sentidos.

Em uma perspectiva local, a investigação da trajetória da educação integral e(m) tempo integral no município se justifica pela importância de construirmos um entendimento dos fatos e dos percalços que constituíram essas experiências. A análise dessas ações pretende dar visibilidade e assegurar, em termos históricos, o registro dos caminhos seguidos pelos programas de EITI na rede municipal. Analisar essa trajetória pode nos dar suporte para pensar a conjuntura atual da educação (em tempo integral) em São João del-Rei e possibilita alguns indicativos para refletirmos sobre os possíveis caminhos das ações educacionais desse município.

Em uma perspectiva mais ampla, é relevante aprofundarmos o entendimento das formas como o PME se materializou nas escolas públicas brasileiras, tendo em vista a expressiva presença desse programa nas instituições de ensino, entre os anos de 2008 e 2015. Durante os anos em que o PME esteve vigente, ele foi alvo de visões positivas e também de muitas críticas. Retomar a trajetória desse Programa no âmbito do município de SJDR constitui-se como mais um importante trabalho que busca contribuir com as análises acerca das políticas públicas de EITI.

O processo de descontinuidade do PME e a posterior implantação do PNME se configura como outro relevante aspecto a ser investigado, tendo em vista que o PNME é o programa realizado em nível nacional, com o objetivo de ampliar a jornada escolar nas escolas de ensino fundamental. Entre o PME e o PNME - suas inserções nas redes municipais e estaduais, concepções de formação e condições para materialização da educação integral e(m) tempo integral - existem diversos aspectos que demandam análises mais profundas.

Além disso, consideramos esta investigação relevante por abordar questões que não são constantemente discutidas pelas pesquisas produzidas sobre a temática da educação integral e(m) tempo integral, pois, normalmente, elas não investem em análises focadas nos municípios que realizaram a indução e criaram os seus próprios programas. Não obstante, as reflexões acerca do mecanismo indutor que compõem tais políticas até o momento foram abordadas de maneira, predominantemente, superficial, não dedicando uma centralidade ao conceito de indução aplicado à política pública de ampliação da jornada escolar.

Em geral, podemos considerar que os trabalhos produzidos recentemente investiram suas análises no desenvolvimento do Programa Mais Educação, ou em práticas nas escolas que o alavancaram (BRANDOLIN, 2016; COSTA, 2016; MÓL, 2015, entre outros).

3. Aspectos teórico-metodológicos

Na realização desta pesquisa, utilizamos três procedimentos metodológicos: revisão bibliográfica, análise documental e entrevistas baseadas em um roteiro semiestruturado. A utilização desses procedimentos possibilitou a análise da trajetória da educação integral e(m) tempo integral no município de São João Del-Rei, de modo a atender os objetivos propostos pela investigação. Nesta seção, vamos discorrer sobre as questões metodológicas, articulando-as aos aspectos teóricos do estudo.

A revisão bibliográfica visa demonstrar o estágio atual da contribuição acadêmica, indicando caminhos para novas investigações que sejam relevantes, ou seja, além dessa atividade auxiliar o processo de aprofundamento teórico-conceitual, ela também expõe lacunas relacionadas ao tema de pesquisa na produção acadêmica, contribuindo para a construção de um trabalho que aborde elementos pouco explorados sobre a temática (SANTOS, 2012).

Em nosso estudo, utilizamos a revisão bibliográfica para abordar aspectos relacionados a conceitos com que trabalhamos. Nessa perspectiva, iniciamos explorando a organização das políticas públicas de educação no bojo das sociedades capitalistas e também os aspectos referentes à educação integral e(m) tempo integral, com ênfase no que se refere a indução nos programas federais de ampliação da jornada escolar.

Para refletir sobre a consolidação do *Estado na sociedade capitalista*, nos aproximamos dos textos de Coutinho (2003); Pogrebinschi (2009); Motta (2012) Gramsci (2014; 2015; 2017); Liguori & Voza (2017). Para uma aproximação junto ao conceito de *políticas públicas*, utilizamos os estudos de Höfling (2001); Souza (2006) e Pereira (2008). Ao tratar das políticas de educação, os textos de Frigotto & Ciavatta (2003); Algebaile (2009); Oliveira (2009); Libâneo (2012) e Davies (2016), se constituíram como os principais aportes.

Em relação à *educação integral e(m) tempo integral*, iniciamos nosso trabalho delimitando alguns conceitos pertinentes a essa temática e, para tanto, lançamos mão dos estudos de Cavaliere (2009); Coelho (2009); Paiva; Azevedo & Coelho (2014) e Maciel (2014). Para apresentar o estado atual da educação integral e(m) tempo integral nos aportes normativos, utilizamos o estudo de Menezes (2009) e Cavaliere (2014). Visando analisar o contexto das políticas de ampliação da jornada escolar na contemporaneidade, nos embasamos novamente nos textos de Cavaliere (2009 e 2014). Ao abordar o contexto do Programa Mais Educação, nos embasamos, nas produções de Silva & Silva (2013); Barbosa (2015); Becker (2015), entre outros.

O segundo instrumento metodológico que utilizamos foi a análise documental. Esse recurso consiste no estudo e análise de documentos, com o intuito de compreender as circunstâncias históricas, sociais, culturais e políticas com as quais podem estar relacionados (RICHARDSON, 1999). Nesse sentido, é importante compreender que “a linguagem escrita traduz um universo simbólico – que abarca signos, símbolos, conteúdos, mensagens, sentidos, construção argumentativa, entre outros pressupostos” (SAMARA & TUPY, 2010, p. 121); portanto, o documento constitui-se como uma fonte que fora construída no bojo de um processo histórico com características sociais, culturais e políticas que são específicas. Em nossa pesquisa, a análise documental foi realizada por meio do contato com documentos escritos.

Assim, ao realizar a análise documental, é preciso considerar que o documento “é sempre portador de um discurso” e, portanto, “não pode ser visto como algo transparente” (CARDOSO apud SAMARA & TUPY, 2010, p. 123).

O documento não é qualquer coisa que fica por conta do passado, é um produto da sociedade que o fabricou segundo as relações de forças que aí detinham. Só a análise do documento enquanto monumento permite a memória coletiva recuperá-lo e ao historiador usá-lo cientificamente, isto é, com pleno conhecimento de causa. (LE GOFF, 2003, p. 535-36)

Diante da impossibilidade de uma transparência na articulação do documento, cabe ao pesquisador efetuar as análises em meio à investigação da conjuntura de elaboração da fonte em estudo, apreendendo as concepções e posicionamentos presentes, assim como os sentidos do que é dito, do que está nas entrelinhas e também do não dito, uma vez que os silenciamentos, igualmente, possuem significado.

Para a realização da análise documental, buscamos os aportes normativos que se referem à educação integral e(m) tempo integral em nível nacional, estadual e no

município de São João del-Rei. Além disso, também analisamos as fontes primárias dos Programas Mais Educação, Novo Mais Educação e dos programas municipais de educação em tempo integral de São João del-Rei.

Iniciamos a análise documental a partir dos ordenamentos normativos de nível federal, buscando compreender as orientações que se relacionam à educação integral e(m) tempo integral. Nesse sentido, a relação dos ordenamentos normativos investigados está disposta no Quadro 01, a seguir:

Quadro 01: Ordenamento normativo de nível federal relacionado à educação integral e(m) tempo integral.

| Documento | Ordenamento | Especificação |
|-----------|--|--|
| 01 | Constituição Federal (CF/1988) | Constituição Federal (CF) |
| 02 | Lei nº 8.069/1990 | Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) |
| 03 | Lei nº 9.394/1996 | Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) |
| 04 | Lei nº 10.172/2001 | Plano Nacional de Educação 2001-2011 |
| 05 | Portaria Interministerial nº 17/2007 | Institui o Programa Mais Educação |
| 06 | Lei nº 11.494/2007 e Decreto nº 6.253/2007 | FUNDEB |
| 07 | Lei nº 13.005/2014 | Plano Nacional de Educação 2014-2024 |
| 08 | Portaria nº 1.144/2016 | Institui o Programa Novo Mais Educação |

Fonte: Elaborado pelo autor.

No que se refere ao ordenamento normativo dos níveis estadual e municipal, investigamos os documentos apresentados no Quadro 02:

Quadro 02: Ordenamento normativo de nível estadual e municipal.

| Documento | Ordenamento | Especificação |
|-----------|-----------------------------|---|
| 01 | Lei Estadual nº 19.481/2011 | Plano Decenal de Educação do estado de Minas Gerais |
| 02 | Lei Municipal nº 5.037/2014 | Estatuto e Plano de Cargos, Carreiras e Vencimentos dos Servidores da Educação do Município de São João del-Rei |

| | | |
|----|-------------------------------|---|
| 03 | Lei Municipal nº 5156/2015 | Plano Decenal Municipal de Educação de São João del-Rei (2015-2025) |
|----|-------------------------------|---|

Fonte: Elaborado pelo autor.

Após analisar os aportes normativos, abordamos as fontes documentais do Programa Mais Educação e Novo Mais Educação e dos programas municipais de SJDR, que incluem os documentos dispostos no quadro 03:

Quadro 03: Documentos referentes aos Programas Federais e Municipais de educação em tempo integral.

| Documento | Programa | Título/Ano do Documento |
|-----------|--|--|
| 01 | PME | Educação Integral: texto referência para o debate nacional (2009) |
| 02 | PME | Redes de Saberes Mais Educação: pressupostos para projetos pedagógicos de educação integral |
| 03 | PME | Programa Mais Educação: gestão intersetorial no território (2009) |
| 04 | PME | Programa Mais Educação: passo a passo (2011) |
| 05 | PME | Manual Operacional de Educação Integral (2013) |
| 06 | PME | Manual Operacional de Educação Integral (2014) |
| 07 | PNME | Documento Orientador Programa Novo Mais Educação: versão I (2016) |
| 08 | PNME | Caderno de Orientações Pedagógicas - Programa Novo Mais Educação (2017) |
| 09 | Programa de Educação Integral Municipal | Decreto Municipal nº 6.456/2016: "Dispõe sobre a criação da Educação em Tempo Integral na Rede Municipal de São João del-Rei, e dá outras providências". |
| 10 | Programa Municipal Escolas em Tempo Integral | Lei Municipal nº 5.422/2018: "Cria o Programa Municipal "Escolas em Tempo Integral", e dá outras providências". |

Fonte: elaborado pelo autor

Ressaltamos que utilizamos apenas os dois últimos manuais operacionais do Programa Mais Educação - referentes aos anos de 2013 e 2014, tendo em vista que estes foram os documentos que incidiram diretamente sobre a organização da educação integral e(m) tempo integral no município de São João del-Rei, considerando que o município implementou o respectivo Programa em 2013.

O terceiro instrumento metodológico refere-se às entrevistas semiestruturadas. A entrevista semiestruturada ou guiada permite elencar temas a serem explorados durante o contato com o entrevistado. As perguntas para a entrevista são elaboradas com um grau de flexibilidade, possibilitando maior liberdade para explorar os temas propostos no roteiro (RICHARDSON, 1999). No quadro 04, consta a relação dos sujeitos entrevistados, indicando as posições que os mesmos ocupam no âmbito da Secretaria Municipal de Educação.

Quadro 04: Sujeitos entrevistados.

| Nome | Cargo | Período de Atuação |
|---------------------------------|-------------------------|--------------------|
| Cíntia Araújo de Carvalho Leite | Secretária de Educação | 2017- Atual |
| Virgínia Maria da Silva | Coordenadora Pedagógica | 2013 - Atual |

Fonte: elaborado pelo autor

4. Estrutura da Dissertação

Em conformidade com os caminhos estabelecidos pela pesquisa, estruturamos o trabalho em três capítulos. No primeiro - *Estado e Política Educacional no Brasil pós-ditadura civil-militar: primeiras aproximações* - iniciamos a definição de conceitos que possuem importância para a construção da dissertação. Neste primeiro capítulo, buscamos refletir acerca de elementos estruturantes do Estado, no bojo das sociedades capitalistas. O aprofundamento acerca dos mecanismos estruturantes do Estado capitalista faz-se necessário para podermos compreender as formas como as políticas públicas são constituídas neste modelo de organização societária. Após trazer tais elementos à tona, direcionamos nossos esforços para a análise da implementação das políticas educacionais, no período compreendido entre a promulgação da Constituição Federal de 1988 até os dias atuais. Finalizando, trouxemos algumas indagações acerca dos aspectos citados anteriormente, articulando-os ao desenvolvimento da política de educação integral e(m) tempo integral.

No capítulo dois – *Educação Integral e(m) Tempo Integral no contexto nacional contemporâneo: aspectos legais, programas e ‘indução’ na política de ampliação da jornada escolar* – apresentamos os aportes legais que versam sobre a educação

integral e(m) tempo integral. Em seguida, analisamos os programas Mais Educação e Novo Mais Educação, a partir do que os documentos dos programas explicitam, organizando as análises por meio de diferentes categorias, tais como: indução, sujeitos, tempos, espaços, saberes, entre outras. No terceiro ponto, apresentamos os resultados da pesquisa realizada no banco de teses e dissertações da CAPES, que objetivou investigar o que as produções científicas da área da educação abordam ao discutir o conceito de indução aplicado às políticas de ampliação da jornada escolar. Finalizando, discutimos entrelinhas, silenciamentos e contradições presentes em tais programas, indicando os diversos sentidos que a indução assume nessas políticas de educação em tempo integral.

O terceiro e último capítulo do trabalho - *Trajetória da Educação Integral e(m) Tempo Integral na Rede Municipal de São João del-Rei entre os anos de 2013 e 2018: análise da materialização do processo indutor* – evidencia os dados do estudo de campo. A primeira parte do capítulo foi destinada à contextualização do referido município, destacando seus aspectos políticos, culturais, econômicos e educacionais. O ponto 3.2 apresenta, por meio da análise documental e de entrevistas, a trajetória dos programas de educação integral e(m) tempo integral implementados pela Rede Municipal de Educação de São João del-Rei, entre os anos de 2013 a 2018. Na última seção do capítulo, diante de todos os aspectos discutidos ao longo do trabalho, apresentamos as características do processo indutor da EITI na respectiva rede, refletindo sobre as possibilidades, desafios e perspectivas para o município, notadamente no que se refere às políticas de educação integral e(m) tempo integral, buscando aprofundar o entendimento sobre a materialização do processo indutor.

Dessa forma, seguimos adiante com a apresentação do primeiro capítulo, quando buscamos compreender as características que compõem o Estado na sociedade capitalista e, diante desse modelo societário, identificar como se configura(ra)m as políticas de educação em nosso país durante o período de reabertura democrática.

Cap 1 – Estado e Política Educacional no Brasil pós ditadura civil-militar: primeiras aproximações

Este capítulo inicia nossas reflexões acerca de conceitos que nos ajudarão a realizar as análises, ao longo do estudo. Os caminhos desta dissertação têm, como um de seus intuitos, compreender a política de educação integral e(m) tempo integral desenvolvida em âmbito federal, relacionando esse contexto macropolítico com a sua efetivação em nível municipal, especificamente no município de São João del-Rei, conforme exposto na Introdução.

Pensar sobre a política de educação integral e(m) tempo integral de uma forma aprofundada exige que nos aproximemos de categorias que não se referem especificamente a esta temática, mas que são fundamentais para o entendimento dos processos que levam à formulação de tais políticas e dos sentidos que estas formulações assumem, ou seja, entendemos que, para estudar a educação integral e(m) tempo integral, é preciso ir além dos elementos que estão direta e exclusivamente vinculados à temática.

Nessa perspectiva, temos como proposta introduzir a discussão de conceitos que contribuirão para as análises de pontos importantes do trabalho. O movimento que realizamos, primeiramente, objetiva entender alguns dos mecanismos do Estado na sociedade capitalista e de como as políticas públicas são formuladas, nessa estrutura de sociedade. Tais questões compõem o primeiro tópico do capítulo.

A seguir, apresentamos aspectos da trajetória da política educacional brasileira subsequente à promulgação da Constituição Federal de 1988. Ao final, nos aproximamos da discussão da educação em tempo integral, delimitando, em caráter inicial, questões que são caras a esta temática. Como é possível identificar, o caminho pensado tem o objetivo de contextualizar a discussão da EITI, diante do entendimento de que ela está articulada a uma política educacional mais ampla e, nesse sentido, a política educacional em seu contexto amplo também se articula a uma concepção de Estado e sociedade. Por isso, torna-se relevante apresentarmos tais elementos. Contudo, essa apresentação visa somente oferecer subsídios para pensar a política de educação integral e(m) tempo integral, o que justifica o caráter breve e pontual das reflexões que realizamos acerca do Estado e da política educacional brasileira, pós Constituição Federal de 1988.

1.1 Apontamentos sobre Estado e políticas públicas na sociedade capitalista

As discussões que se referem ao Estado na sociedade capitalista, assim como as que destacam a implantação das políticas públicas nesse modelo de sociedade podem ser realizadas a partir de múltiplas perspectivas teórico-epistemológicas e utilizarem os mais variados referenciais. Os respectivos temas poderiam, por si só, compor toda a problemática de uma dissertação ou de uma tese. Dada esta amplitude, neste estudo o objetivo não é esgotar a discussão, ou apresentar posicionamentos diversos; nosso intuito é fazer um recorte, priorizando como fundamentação teórica a perspectiva marxista, sobretudo as contribuições de Antonio Gramsci acerca do Estado moderno para, em seguida, adentrar nas reflexões sobre políticas públicas, mais especificamente as educacionais.

Considerando que Gramsci elabora seus conceitos e análises a partir de uma relação dialética com a obra de Marx e Engels, partimos de uma breve reflexão acerca do Estado nas concepções dos intelectuais alemães para, posteriormente, nos aproximarmos das considerações e de alguns conceitos estruturados pelo intelectual italiano.

Segundo Motta (2012), a concepção de Estado em Marx e Engels tem, como principal característica, o fator de classe: “a gênese do Estado reside na divisão da sociedade em classes e sua função é conservar e reproduzir essa divisão” (p. 95). Assim, o Estado constitui-se uma instância com fins de manutenção dos privilégios da classe burguesa, sendo a atuação estatal constituída por meio da representação de interesses que são particulares - relativos às classes dominantes, mas que assumem a aparência de representação dos interesses universais da sociedade.

O Estado, em Marx, também é compreendido como uma esfera separada da sociedade civil. Em sua gênese, um dos elementos principais é a propriedade privada, que indica um modo específico de produção econômica e de divisão social, sendo essa questão uma das condicionantes da contradição entre Estado e Sociedade Civil, para o pensador alemão. Outro aspecto que consolida tal afastamento é a constituição histórica da sociedade civil pós Revolução Francesa, enquanto esfera dos interesses particulares e econômicos, aparentemente dissociada de fins políticos. Nesse sentido, Pogrebinschi (2009) indica duas linhas argumentativas que orientam essa crítica de Marx:

A primeira vincula a formação do Estado moderno à evolução histórica da propriedade privada. Ao passo que a institucionalização da propriedade corresponde a um determinado modo de produção e a uma determinada divisão do trabalho, o Estado moderno apresenta-se como um ente político erigido a fim de servir-lhes de proteção e garantia. Essa forma particular de existência do Estado moderno explicaria sua separação da sociedade civil. A segunda linha argumentativa identifica a gênese do Estado moderno na Revolução Francesa, uma vez que esse momento histórico da chamada emancipação política implica a cisão definitiva da vida em duas esferas, uma política e outra não política. A tensão entre o Estado político e a sociedade civil é o que caracteriza a modernidade, de modo que o Estado moderno é definido por Marx como um Estado “político”, “separado” e “abstrato” (p. 38-39).

Ainda sobre a separação entre Estado e sociedade civil, a referida autora salienta que, no Estado moderno, a propriedade torna-se individualizada e privada, algo de novo, quando comparamos com as sociedades pré-capitalistas, que se estruturavam a partir de propriedades de caráter comunitário. Assim, a sociedade civil é entendida como espaço onde se desenvolvem as relações econômicas de produção e o Estado assume o papel de direção política. “Por meio da emancipação da propriedade privada em relação à comunidade, o Estado se tornou uma existência particular ao lado e fora da sociedade civil” (MARX; ENGELS, 2007, p. 75). Em uma relação dialética com a obra marxiana, Gramsci faz suas análises sobre os elementos estruturantes do Estado. Nesse sentido, há uma relação de conservação e renovação na concepção de Estado em Gramsci, comparada às análises feitas por Marx e Engels.

Para Gramsci, o significado de sociedade civil não é o mesmo sentido atribuído por Hegel, Marx e Engels. Sociedade civil para ele é o “conjunto das instituições responsáveis pela representação dos interesses de diferentes grupos sociais [e] pela elaboração e/ou difusão de valores simbólicos e de ideologias” (Coutinho, 1996, p. 54), em processo constante de disputa – uma esfera do Estado (amplo). (MOTTA, 2012, p. 101).

A estrutura do Estado Moderno como representante dos interesses da classe dominante se mantém na concepção de Estado elaborada por Gramsci. Contudo, para ele, a sociedade civil não é vista de forma afastada do Estado. Em nosso trabalho, partilhamos das concepções de Estado do autor italiano, o que nos leva a compreender os elementos apontados por Marx e, ao mesmo tempo, destacar o que há de renovação na concepção gramsciana. Dessa forma, indicamos alguns elementos da trajetória e contexto histórico vividos por Gramsci, que possibilitaram a elaboração da teoria ampliada do Estado, compreendendo que muitos dos elementos identificados pelo intelectual italiano não poderiam ser pensados por Marx e Engels, dada às particularidades e diferenças no contexto histórico vivido por eles.

Em nosso trabalho, iremos destacar dois conceitos elaborados por Gramsci nos Cadernos do Cárcere: *Hegemonia* e *Estado Ampliado*, que podem nos auxiliar no entendimento da estrutura do Estado Moderno. Para discutir os conceitos de Estado Ampliado e Hegemonia em Gramsci é importante iniciar as análises tendo como base a conjuntura em que o autor elaborou suas reflexões, compreendendo que os conceitos são construídos a partir da leitura da realidade vivida pelos sujeitos. Assim, ao analisar tais conceitos, também precisamos considerar os limites e possibilidades de quem os elaborou, para que possamos fazer uma discussão onde não se atribuam responsabilidades e equívocos ao autor relacionados a aspectos anacrônicos, que não poderiam ser analisados no contexto social e histórico vivido por ele.

Embora os conceitos de Estado Ampliado e Hegemonia em Gramsci possuam uma grande relevância para pensarmos as formas de organização da sociedade e das relações sociais constituídas na atualidade, é necessário compreender que o contexto em que Gramsci refletiu sobre tais conceitos possui elementos distintos da conjuntura atual. Uma primeira consideração importante a se fazer quando pensamos e discutimos tais conceitos é entender que Gramsci era um revolucionário, buscava por meio de suas análises e de sua prática construir um entendimento sobre possíveis caminhos para organização de uma revolução que permitisse às classes subalternas² a superação das relações de alienação e opressão impostas pelo capital. O pensamento de Gramsci é permeado, portanto, pela expectativa de superação do capitalismo e implantação de uma sociedade socialista ou regulada³.

Parece-nos pertinente abordar, inicialmente, o conceito de hegemonia. As reflexões sobre esse conceito aparecem em Gramsci antes de uma elaboração da teoria ampliada do Estado. Isto nos leva a pensar que seu amadurecimento sobre esse conceito possibilitou-lhe chegar ao entendimento de que a configuração do Estado não se limita à sociedade política.

² Gramsci emprega o termo classe subalternas em função da aliança realizada entre as classes dirigentes do Norte e Sul. Tal relação levou o intelectual italiano a perceber que a classe dominada na Itália era representada não apenas pelo proletariado do Norte, mas são, precisamente, os camponeses do Sul que se constituíam como fração mais oprimida, explorada e alienada. Portanto, ao empregar o termo classes subalternas, ele se refere tanto aos proletários quanto aos camponeses (BUTTIGIEG, 2017, p. 746).

³ O termo sociedade regulada nos Cadernos do Cárcere é empregado para se referir à sociedade comunista. Tal nomenclatura era utilizada devido às perseguições e censuras que eram impostas aos sujeitos que se posicionavam e defendiam ideias que rompiam com a ordem vigente de poder, representada pelo regime fascista italiano.

Ao refletir sobre o conceito de hegemonia, Gramsci traz como um dos principais elementos a questão regional italiana, que indica uma aliança das classes dirigentes em prol da manutenção do poder. Naquele momento, a questão meridional na Itália expressava uma aliança entre a classe latifundiária do Sul e os industriais do Norte, que permitia a direção e domínio da elite dirigente. Essa configuração submetia a região Sul a um atraso econômico, onde o controle era exercido por latifundiários que exploravam a classe camponesa. Na região Norte, os industriais se beneficiavam do atraso econômico da região Sul, uma vez que detinham um maior controle do aparato industrial do país.

Outro aspecto relevante nesse contexto ao analisar o conceito de hegemonia refere-se à relação “oriental” e “ocidental”. Gramsci indica que a diferença entre “oriental” e “ocidental” diz respeito às formações econômico-sociais, ou seja, “a “ocidentalidade de uma formação social não é um fato puramente geográfico, mas sobretudo um fato histórico” (COUTINHO, 2003, p. 148). No entendimento do autor, essa separação se refere ao desenvolvimento econômico, em sua relação com a dimensão política. Percebe-se nas sociedades “ocidentais” um maior desenvolvimento do sistema capitalista, apresentando um grau elevado de complexidade superestrutural em relação às sociedades “orientais”. Gramsci chegou ao entendimento de que, nas sociedades onde o capitalismo é mais desenvolvido, não é possível articular a revolução apenas por meio de um enfrentamento direto e domínio dos aparatos de produção ou, como afirma Coutinho (2003),

para se tornar “classe dirigente”, para triunfar naquela estratégia mais complexa de longo alcance, o proletariado não pode se limitar a controlar a produção econômica, mas também deve exercer sua direção política-cultural sobre o conjunto das forças sociais que, por essa ou aquela razão, desse ou daquele modo, se opõem ao capitalismo (p. 64).

Retomando a questão meridional na Itália, o intelectual italiano indica que a superação de tais relações é condição imprescindível à emancipação das classes subalternas e a partir dessa relação podemos pensar alguns aspectos do conceito de hegemonia. A configuração da sociedade italiana expressa um grau de complexidade das sociedades “ocidentais”. Na Itália, não é possível organizar a tomada de poder pelas classes subalternas, conforme fora articulado na Revolução Russa. Nesse contexto, a organização da sociedade italiana exigia um trabalho no campo político-cultural, ou seja, a construção de um projeto contra-hegemônico que pudesse desarticular as alianças das classes dominantes. Gramsci alerta para o fato de que,

para obter êxito na tomada de poder, os grupos subalternos na Itália deveriam ser dirigentes, antes de se tornarem dominantes:

O critério metodológico sobre o qual se deve basear a análise é o seguinte: a supremacia de um grupo social se manifesta de dois modos, como “domínio” e como “direção intelectual e moral”. Um grupo social domina os grupos adversários, que visa a “liquidar” ou a submeter inclusive com a força armada, e dirige os grupos afins e aliados. Um grupo social pode e, aliás, deve ser dirigente já antes de conquistar o poder governamental (esta é uma das condições principais para a própria conquista do poder); depois, quando exerce o poder e mesmo se o mantém fortemente nas mãos, torna-se dominante mas deve continuar a ser também “dirigente”. (GRAMSCI, 2015, p. 62-63).

Em síntese, o conceito de hegemonia está articulado a projetos de poder e de sociedade, sendo a hegemonia exercida, predominantemente, no âmbito superestrutural. Existem, na sociedade, diversos espaços da superestrutura onde ela é exercida: as instituições midiáticas, religiosas e escolares são exemplos de locais onde a direção político-cultural é articulada.

Consideramos que as reflexões sobre o conceito de hegemonia são imprescindíveis à elaboração do conceito de Estado Ampliado, uma vez que, em linhas gerais, essa teoria é representada pela indissociável relação entre a sociedade política e sociedade civil, ou seja, a sociedade política corresponde a uma fração do Estado representada pelo “governo dos funcionários”, que compreende o aparato governamental e o aparato coercitivo” (LIGUORI, 2017, p. 735). Entretanto, o autor entende que tal definição de Estado não abarca as relações em sua totalidade.

Assim, ao pensar o Estado em sua configuração ampliada, o conceito de hegemonia torna-se central no entendimento das formas como o Estado capitalista é operado, uma vez que o domínio do aparato governamental e coercitivo não é suficiente para a manutenção de um projeto de sociedade: faz-se necessária a construção de mecanismos que direcionem ideologicamente as diferentes classes sociais para o consenso acerca das normas vigentes.

A criação de tal consenso é realizada, predominantemente, no âmbito da sociedade civil, sem perder de vista o importante papel dos instrumentos coercitivos nesse processo, o que constitui uma relação equilibrada de direção e domínio. Tal configuração dos Estados modernos nos fornece possibilidades para compreender os motivos pelos quais as classes subalternas, no decorrer da história, dificilmente criaram condições necessárias à tomada de poder. Gramsci indica que a história dos grupos subalternos é sempre desagregada e que a configuração do Estado capitalista

moderno exige como condição para a manutenção ou tomada do poder, um determinado grau de unidade.

Conforme vimos expondo, a hegemonia exerce um importante papel na organização do Estado e na manutenção da direção exercida pelas classes dirigentes. Assim, entendemos “o conceito de sociedade civil como portador material da figura social da hegemonia, como esfera de mediação entre a infraestrutura econômica e o Estado em sentido restrito” (COUTINHO, 2003, p. 121).

É no bojo dessa sociedade civil que os projetos hegemônicos e contra-hegemônicos entram em constante disputa. A sociedade civil, nas sociedades capitalistas avançadas, adquire certa autonomia em relação à sociedade política. E esse é um dos fatores que fazem com que a questão da hegemonia tenha se tornado um dos elementos centrais no pensamento de Gramsci. A relativa autonomia da sociedade civil em relação à sociedade política torna possível a articulação de um projeto contra-hegemônico que possa fazer com que uma classe se torne dirigente antes de ser dominante, algo que, conforme fora indicado, é imprescindível para a possibilidade de organização da revolução proletária.

A relação entre os conceitos de Hegemonia e Estado Ampliado, no período atual, será retomada ao longo da dissertação, ao analisarmos a política de educação em tempo integral. No entanto, após introduzirmos o debate acerca do Estado na sociedade capitalista, nos indagamos sobre os elementos que constituem as políticas públicas, neste modelo de organização societária.

A discussão iniciada nos leva a refletir também sobre o significado do termo política, evidentemente. Essa expressão remete à *polis* (cidade), relacionando-se a toda atividade vinculada aos aspectos sociais e públicos que eram do interesse dos cidadãos. Segundo Pereira (2008), “posteriormente, com a obra de Aristóteles intitulada *Política*, o conteúdo do termo se ampliou e passou também a significar o estudo do tema ou o saber construído sobre essa esfera de atividade” (p. 88). A autora indica que, ao longo do tempo, o sentido de política foi se modificando e adquirindo novas conotações, sem deixar de centralizar essa relação da atividade política com o Estado. Algo que se mantém inalterado, no entanto, é o fato de se constituir por uma

“relação entre pessoas diferentes ou desiguais, tendo por isso caráter conflituoso” (idem, p. 88).

Já o termo política pública refere-se a algo mais restrito do que a amplitude de significados que política possui, em sentido lato. Por política pública, a autora entende não a atividade estatal, visto que a origem do termo *pública* vem de *res* (coisa) pública (de todos), envolvendo a sociedade em sua totalidade. Não obstante, a expressão “refere-se a medidas e formas de ação formuladas e executadas com vistas ao atendimento de legítimas demandas e necessidades sociais” (PEREIRA, 2008, p. 96), ou seja, o termo, em *política pública*, está vinculado à atuação do Estado ampliado, no âmbito da proposição de ações, programas e projetos.

Partindo das contribuições de Marx, Engels e Gramsci para pensar o Estado capitalista, é possível inferir que, devido à estrutura do capitalismo, dividida em classes sociais em que o Estado se apresenta como uma esfera articuladora dos interesses de classe, a formulação das políticas públicas não deveria ser analisada de forma dissociada de tais relações. Nesse contexto, consideramos pouco elucidativas visões acerca das políticas públicas situadas em polos opostos, ora entendendo o Estado como uma esfera afastada da sociedade civil, em que a política pública seria formulada pelo Estado (em sentido restrito), sem considerar as contradições e conflitos de classe. Nessa concepção, a política pública representaria a vontade geral da sociedade. No polo oposto, situam-se visões funcionalistas, partindo do entendimento de que o Estado capitalista possui, em sua estrutura, a representação dos interesses de uma classe específica, sua atuação caminhará sempre a favor da elite dominante, reduzindo as análises a uma concepção maniqueísta, desconsiderando a possibilidade de articulações contra-hegemônicas (SOUZA, 2006 p. 27).

No ímpeto de entender os processos que compõem a articulação das políticas públicas Souza (2006), ao sintetizar modelos que as representam, aponta seis aspectos importantes a serem considerados, visando à superação de análises reducionistas:

- (1) a política pública permite distinguir o que o governo pretende fazer e o que, de fato, faz;
- (2) a política pública envolve vários atores e níveis de decisão, embora seja materializada através dos governos, e não necessariamente se restringe a participantes formais, já que os informais são também importantes;
- (3) a política pública é abrangente e não se limita a leis e regras;
- (4) a política pública é uma ação intencional, com objetivo a serem

alcançados; (5) a política pública, embora tenha impactos no curto prazo, é uma política de longo prazo; (6) a política pública envolve processos subsequentes após sua decisão e proposição, ou seja, implica também implementação, execução e avaliação (SOUZA, 2006, p. 36).

Nesses seis aspectos, podemos identificar questões relevantes sobre a relação Estado e políticas públicas. Primeiro que a política pública, enquanto Estado em “movimento”, expressa a materialidade das ações do governo, indicando aproximações e distanciamentos com o plano que fora anunciado no período eleitoral. Segundo, a autora aponta para a necessidade de identificar que a elaboração das políticas públicas não se resume à atuação da sociedade política ou do Estado, em seu sentido estrito: a atuação da sociedade civil possui influência direta na forma como as políticas são elaboradas e efetivadas. Em terceiro lugar, a política pública tem uma intencionalidade, de modo que sua estruturação produz impactos sociais, que podem caminhar em direção a mudanças estruturais, ou buscar a mediação de conflitos sem superar a organização social vigente.

Em nosso trabalho, assumimos uma posição que compreende o Estado concatenado à estrutura social de classes. Contudo, em oposição às visões polarizadas que citamos anteriormente, consideramos que as políticas públicas são formuladas mediante correlações de força nele presentes. A sociedade civil, enquanto esfera do Estado portadora da figura da hegemonia (COUTINHO, 2003), traz consigo conflitos de classe que expressam interesses diversos. Tais conflitos influenciam a elaboração das políticas públicas, mas nós, evitando um pluralismo ingênuo, consideramos que os resultados de tais embates, na maioria das vezes, levam o Estado capitalista a atuar de uma forma regulatória que atenda predominantemente os interesses da burguesia. Enquanto a elite econômica se constituir como classe dirigente e dominante, o resultado de tais embates tende a caminhar no sentido de balancear e reduzir os conflitos na direção da manutenção do status-quo. Conforme expressa Offe, citado por Höfling (2001) “O Estado atua como regulador das relações sociais a serviço da manutenção das relações capitalistas em seu conjunto, e não especificamente a serviço dos interesses do capital” (p. 33). A acepção de Offe indica que, em momentos onde a hegemonia encontra-se abalada, o Estado capitalista, por meio da elaboração das políticas públicas, pode operar de forma a corroborar com uma parcela das expectativas das classes populares, porém em um viés reformista e mantenedor de suas bases estruturais.

A regulação social praticada pelo Estado capitalista assume dois formatos distintos, mas complementares, ou seja, existe a regulação praticada por meio da coerção e também as práticas que buscam construir o consenso. Pereira (2009) indica estas duas estratégias como os principais instrumentos reguladores: “a coerção pura e simples, como acontece nas ditaduras ou nos Estados Restritos e a política como instrumento de consenso, negociação e entendimento entre as partes conflitantes, usado nas democracias ou nos Estados ampliados” (p. 89). Como podemos constatar, a respectiva autora, baseando-se nas contribuições da teoria do Estado ampliado (Gramsci), identifica que a relação de construção de consenso se manifesta por meio da política em seu sentido lato, alcançando também a elaboração das políticas (públicas) sociais.

No ponto seguinte, iniciamos a reflexão acerca das formas como as políticas públicas cumprem papel de mediação e regulação dos conflitos sociais. Apesar dessas questões conceituais, porém, torna-se fundamental compreender a trajetória das políticas educacionais dos anos de 1990 até o período atual - que são expressão do suspiro democrático vivido em nosso país, pós ditadura civil-militar, destacando o modo como elas foram construídas, nesse período.

1.2 Políticas públicas de Educação e Educação em Tempo Integral: caminhos percorridos, dos anos de 1990 à contemporaneidade

Em consonância com os objetivos do estudo, nos dedicamos a apresentar elementos da trajetória educacional brasileira posteriores à promulgação da Constituição Federal de 1988, evidenciando os caminhos construídos nas gestões de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) e dos governos de Luís Inácio Lula da Silva (2003-2010) e Dilma Vana Rousseff (2011-2016)⁴, atribuindo ênfase aos processos ocorridos nos anos 1990 - gestão do PSDB, considerando que a política educacional no governo petista nos acompanha, também, ao longo dos demais capítulos, ao discutirmos o contexto das políticas federais de ampliação da jornada escolar.

Nesse contexto, é importante ressaltar alguns elementos que constituem estruturalmente a educação brasileira. Iniciamos a partir do que é comum a

⁴ O primeiro vinculado ao Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB) e os dois últimos ao Partido dos Trabalhadores (PT).

conjunturas políticas diversas para, posteriormente, apresentarmos aspectos vinculados predominantemente à década de 1990 e que se estendem ao período atual.

É interessante pensarmos o lugar que a Educação ocupa nos debates promovidos no âmbito da sociedade. Se analisarmos com cautela, os debates em uma sociedade extremamente desigual e com uma intensa polarização de concepções tendem a não partir do consenso. A Educação, ou melhor, o seu valor social, carrega um relativo consenso; é raro encontrarmos grupos ou alguém que se posicione contra, ou que negue tal valor. No âmbito dos posicionamentos político-ideológicos antitéticos, há um discurso acerca do valor da Educação. Contudo, tal consenso, de maneira alguma caminha no sentido de um único projeto educacional. Partindo do valor social da educação, passamos por divergências e embates acerca de como o campo educacional deve se constituir e a quais interesses deve atender.

Em tais debates, não é recente a defesa de uma educação que possa abarcar a população brasileira em sua totalidade, com vistas à universalização do acesso à escola. Na primeira metade do século passado, diferentes grupos se mobilizaram e empenharam esforços para a promoção de uma renovação da estrutura educacional brasileira e das instituições escolares, com destaque para o movimento da Escola Nova, que divulga seu manifesto em 1932, assinado por intelectuais de expressão no campo educacional brasileiro, entre eles Anísio Teixeira. Já naquele momento, Anísio Teixeira defendia a importância de uma escola pública, gratuita, universal e de qualidade (CAVALIERE, 2010).

Ao defender tais bandeiras, Teixeira indicava o quão distante a educação brasileira estava de consolidar tal tarefa. Em *Educação Não é Privilégio*, o autor discute o dualismo da educação brasileira, expresso por dois sistemas educacionais que não se comunicam: um direcionado as elites, com vistas à formação em nível superior das classes dirigentes e outro relegado às camadas populares, composto por uma escola primária e profissional ineficaz, que não atendia as demandas e expectativas da população (TEIXEIRA, 1977).

O movimento pela universalização do acesso e permanência nas instituições escolares, superando o caráter dualista apontado nas primeiras décadas do século XX, também integra as discussões realizadas na década de 1990, demonstrando que tais conflitos permanecem em curso. Com a reabertura democrática, diversos setores

da sociedade retomaram com fôlego esses debates e se organizaram de forma a pensar os caminhos futuros para o país, sendo a Educação uma das principais questões em foco. Nessa perspectiva, a Constituição Federal de 1988 - que tem em seu processo de elaboração um viés mais democrático, quando comparada às constituições anteriores – estabeleceu, à época, a Educação como o primeiro dos nove direitos sociais⁵ elencados, demonstrando a importância atribuída a mesma. Além desse consenso, também é comum a constatação de que a educação brasileira, até aquele momento, não fora capaz de atender às expectativas presentes na sociedade, sendo necessária uma (re)construção das suas políticas.

Nesse contexto, cabe destacar algumas questões: a partir de tais consensos e aproximações, quais projetos de educação foram articulados, na década de 1990? A quem esses projetos foram direcionados? Quais propósitos visavam atender? Ao buscar respostas a essas perguntas, é necessário entender que os sentidos do projeto educacional são construídos a partir dos embates e das relações de força presentes na sociedade, visto que a educação se vincula a um projeto maior de sociedade e de país e o campo educacional compõe um importante espaço da superestrutura, lugar significativo nessa disputa.

Antes da gestão de Fernando Henrique Cardoso, três presidentes exerceram mandato no período subsequente ao regime militar: José Sarney (1985-1990), Fernando Collor de Mello (1990-1992) e Itamar Franco (1992-1994). O mandato de Sarney caracterizou-se por um período de transição e de indefinições, nele ocorrendo a promulgação da Constituição Federal que nos rege até o período atual. A respectiva constituição incorporou parte das demandas advindas dos embates realizados no âmbito da sociedade civil e política. A incorporação de tais reivindicações acarretou a elaboração de aportes legais que se constituem em avanços na demarcação normativa que se refere aos direitos sociais.

A conjuntura que permeou a promulgação da Constituição Federal de 1988 foi composta por um intenso campo de disputas. Segundo Castro e Ribeiro (2009), parte desses embates era representado por sujeitos vinculados ao regime militar, “defensores da abertura lenta, gradual e segura” – não sem enfrentar consideráveis resistências internamente ao regime – e, de outro, um partido de oposição, o

⁵ Atualmente a CF. elenca onze direitos sociais: “a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados (Art. 6º)” (BRASIL, 1988).

Movimento Democrático Brasileiro (MDB)” (p.18). O MDB, à época, era considerado um partido que adotava uma postura de agregar “outras correntes e movimentos sociais em uma “frente de centro-esquerda” pelo restabelecimento da democracia” (idem). Os autores, baseando-se no estudo de Fagnani (2005), ressaltam o importante papel desempenhado pelos movimentos sociais, que no “processo de redemocratização e reorganização da sociedade civil incluiu fortemente na agenda a questão da reforma das políticas sociais, cujo ponto de partida era a crítica ao caráter excludente da política social vigente sob o regime militar” (idem).

Embora a nova constituição aponte para avanços democráticos e sociais, no âmbito legislativo o processo da constituinte trouxe, em seu bojo, um texto menos progressista que as versões iniciais. Arantes (2010, p. 212) indica que a CF de 1988 mantém, “no que se refere às cláusulas relacionadas com as Forças Armadas, polícias militares e segurança pública, a carta outorgada pela ditadura em 1967, bem como sua emenda em 1969”. Apesar de tais contradições e dos resultados dos embates realizados, Reis (2014) expressa que

Na contracorrente do movimento predominante em escala mundial [de ascensão do Neoliberalismo], a constituição brasileira, embora com alguns importantes senões, acabou consagrando as teses e tradições nacional-estatistas com um viés favorável às demandas dos trabalhadores e das chamadas classes populares (p. 160).

Os momentos conturbados e de indefinições que perpassaram os cinco anos de mandato de José Sarney, somados ao curto período de gestão dos governos de Collor e Itamar Franco, fizeram com que somente na gestão de FHC a política educacional se estruturasse de maneira mais clara e organizada. Algebaile (2009, p. 246) ressalta que, durante o mandato de Sarney, era possível identificar a adoção de um direcionamento neoliberal na implementação das políticas educacionais, algo que foi se intensificando nas gestões de Collor e Itamar Franco e que se consolidou no governo de FHC. O respectivo direcionamento é expressão de um distanciamento do que fora estabelecido acerca dos direitos sociais na Constituição Federal, uma vez que não aponta para a real efetivação do que se estabelece na Carta Magna.

Assim, nos anos de 1990, a política educacional de FHC se ampara em uma base de Estado neoliberal, ou Estado mínimo que, em linhas gerais, se traduz em um encurtamento da ação do poder público na manutenção das políticas sociais, incentivando a atuação de organizações da sociedade civil no processo de implementação de políticas públicas, o que muitas vezes se evidencia como uma

transferência de responsabilidades para organizações privadas. Segundo Frigotto e Ciavatta (2003),

O projeto governamental [de FHC] foi orientado pelo centralismo de decisões, da formulação e da gestão da política educacional, principalmente na esfera federal. Pauta-se pelo progressivo abandono, por parte do Estado, das tarefas de manutenção e desenvolvimento do ensino, por meio de mecanismos de envolvimento de pais, organizações não-governamentais, empresas e de apelos à “solidariedade” das comunidades onde se situam as escolas e os problemas. O que resultou em parâmetros privatistas para o funcionamento dos sistemas de ensino (p. 112).

O respectivo projeto governamental, segundo os referidos autores, apresenta consequências graves para o campo educacional e social. A adoção de tais preceitos leva a uma concepção educacional pautada por um pensamento pedagógico empresarial, que segue diretrizes de organismos/agências internacionais, em “uma perspectiva pedagógica individualista, dualista e fragmentária, coerente com o ideário da desregulamentação, flexibilização e privatização e com o desmonte dos direitos sociais” (idem, p. 108).

Obviamente, os agentes que se encontram no processo de elaboração de um projeto educacional sob as bases de um modelo neoliberal de Estado não anunciam os limites e as consequências de tais formulações para a formação dos sujeitos. Há, por parte desses grupos, a construção de um discurso que obscurece tais questões. No plano dos discursos que integram as conferências e nos documentos de tais organizações se evidencia a importância do direito à educação como um instrumento de redução das mazelas sociais. Contudo, a materialização das ações propostas por esses organismos apresenta iminentes contradições.

Entender o papel dos organismos multilaterais é fundamental para pensarmos os caminhos da política educacional brasileira nas últimas três décadas, uma vez que ela se consolidou sob essa “tutela”, conforme apontam Frigotto e Ciavatta (2003), entre outros autores⁶. A atuação desses organismos foi, e ainda é determinante nos rumos da educação brasileira, sobretudo na década de 1990, com a reforma do Estado organizada mediante o “apoio” de instituições financeiras internacionais, como o Fundo Monetário Internacional (FMI) e o Banco Mundial. Ao firmar acordos de cooperação financeira, tais organizações estabelecem diretrizes a serem cumpridas pelos países beneficiários, em geral países periféricos. Assim, a reforma do Estado

⁶ Silva Júnior (2002); Algebaile (2009); Libâneo (2012); etc.

brasileiro foi realizada mediante as diretrizes de tais organizações, que indicam ações para diversos campos, não se restringindo apenas aos aspectos econômicos:

Além da reforma monetária, que representava a abdicação de uma moeda nacional, exigência da globalização, a reforma do Estado, em seu mais amplo sentido, envolveu um programa de privatizações - que, por meio da entrega do patrimônio público à iniciativa privada, desmontou qualquer possibilidade de autonomia por parte do Estado na orientação da economia conforme interesses nacionais - e uma renegociação da dívida. Esta implicou o confisco pré-programado de parte vultosa dos recursos orçamentários e a intervenção aberta na própria forma de organização do orçamento nacional, de maneira que os organismos internacionais passaram a dizer o que gastar, quanto gastar e onde gastar. Essa reforma transformou o governo brasileiro em um executor de metas estabelecidas de fora (...). (ALGEBAILLE, 2009, p. 248).

Entre as diretrizes e metas estabelecidas pelos organismos multilaterais, existem orientações a serem atendidas no campo educacional. Tais orientações foram incorporadas ao processo de formulação da política educacional, na década de 1990. A educação brasileira, sob tais influências, foi constituída mediante um processo em que se identifica a ampliação do acesso à educação básica, mais especificamente no Ensino Fundamental, e de ampliação das funções sociais da escola. No âmbito das aparências e diante de um olhar superficial, tais ampliações poderiam ser compreendidas como avanços, mas em sua essência, apresentam inúmeros conflitos e problemas que, em síntese, levaram Algebaile (2009) a intitular tal processo de uma “ampliação para menos”.

Nesse processo de ampliação para menos, a escola passa a assumir um papel de gestão da pobreza. Trabalha-se com a ideia da oferta de uma educação que garanta ‘necessidades básicas de aprendizagem’. Essa expressão é empregada em documentos dos organismos internacionais e se refere a conhecimentos compreendidos como fundamentais para a formação dos sujeitos, de modo a garantir o acesso ao mercado de trabalho, diante de uma lógica instrumentalizada, ou seja, que relaciona os processos educativos, de uma maneira imediatista, à lógica do mercado e da produção econômica. Libâneo (2012) aponta para a distância entre o que se diz no âmbito dos documentos em relação ao que se efetiva na elaboração das políticas. No âmbito documental, tais organismos, por vezes, postulam ideias que poderiam ser relacionadas a uma visão humanista de educação, com um compromisso de desenvolvimento social, cultural e intelectual dos sujeitos. Contudo, a materialidade das ações assume outro viés. O encolhimento que se dá entre discurso e materialidade reflete um conflito não resolvido - uma concepção humanista

de educação não é passível de implementação diante de um projeto educacional amparado em um modelo de Estado neoliberal. Assim,

(...) a visão ampliada de educação converteu-se em uma visão encolhida, ou seja: a) de educação para todos, para educação dos mais pobres; b) de necessidades básicas, para necessidades mínimas; c) da atenção à aprendizagem, para a melhoria e a avaliação dos resultados do rendimento escolar; d) da melhoria das condições de aprendizagem, para a melhoria das condições internas da instituição escolar (organização escolar) (LIBÂNEO, 2012, p. 18).

Nesse sentido a escola pública, como gestora da pobreza, é o local de ‘acolhimento dos pobres’. O robustecimento da escola se dá por um processo de ampliação de seus objetivos, em que a sua função primária - que se refere à garantia de acesso aos conhecimentos sócio historicamente construídos - perde espaço para outras demandas que emergem. As novas demandas postuladas à escola pública se referem a missões assistenciais, onde a instituição escolar passa a ser responsável pela efetivação da garantia do direito à alimentação, à saúde, à segurança, entre outros aspectos - uma ampliação de funções que ocorre de uma maneira tão intensa e precária, que os processos de ensino-aprendizagem se tornam, por vezes, marginais dentro da instituição. Dessa forma, nos indagamos se a “ampliação para menos”, indicada por Algebaile (2009), não poderia ser apropriada para a análise das políticas públicas e programas de educação integral e(m) tempo integral. A ampliação da jornada escolar não se constituiu como foco de pesquisa da respectiva autora, porém, como veremos ao longo do trabalho, o processo de robustecimento e ampliação das funções da escola se faz presente nas ações de educação integral e(m) tempo integral.

Diante dessas questões, Algebaile (2009) traça um paralelo entre o processo de expansão da escola brasileira e o conceito de Revolução Passiva em Gramsci. Para Gramsci, a revolução passiva está atrelada a uma mudança na organização da sociedade que apresenta novos elementos, mas mantém determinadas características do período anterior. “Um processo de revolução passiva, ao contrário, de uma revolução popular, realizada a partir “de baixo”, jacobina, implica sempre a presença de dois momentos: o da “restauração” (...) e o da renovação” (COUTINHO, 2003, p.198). Algumas demandas das classes populares são atendidas, mas sem permitir uma transformação radical, mantendo inalteradas as relações de subalternidade. Para a autora, a ampliação da escola pública brasileira

Trata-se de uma reforma que instaurou um novo ciclo de expansão escolar, conjugando a expansão da oferta com o robustecimento da escola, de forma a prepará-la para atuar mais incisivamente na atenuação dos conflitos potenciais vinculados ao quadro de intensificação da pobreza, redução de direitos e desmonte de horizontes (...). É, nesse sentido, que essa forma de expansão remete ao conceito de revolução passiva: às ampliações da escola corresponderam perdas em termos do direito à educação e reduções da esfera pública que excedem em muito a esfera educativa escolar. (p. 325).

Retomando as ideias de Anísio Teixeira, nos idos de 1950, podemos considerar que as reformas educacionais da década de 1990 não contribuíram para a superação do caráter dual da educação brasileira que, para Anísio, caracterizava-se pelo contraste entre a educação de qualidade ofertada aos ricos em relação aos altos índices de inacessibilidade, ineficiência e evasão da escola pública. Nos anos 1990, esse dualismo ganha contornos diferentes, mas mantendo seus fundamentos. Para Libâneo (2012), atualmente ele se constitui por uma escola de construção de conhecimentos para a elite, em contraste com uma escola de acolhimento para os pobres, ampliada em suas funções sociais e precária do ponto de vista educativo, uma escola pobre para pobres.

A transição da gestão de FHC para o governo Lula, em 2002, se constitui por relações de (des)continuidades. Embora os diversos embates realizados entre PSDB e PT procurem ressaltar constantemente a diferença entre suas plataformas de governo e projetos políticos, ao analisar as gestões dos dois partidos fica evidente que o PT prosseguiu com muitas das ações da gestão anterior. No que se refere ao tema de nosso trabalho, buscamos refletir acerca de como se constituíram tais processos de rupturas e renovações no âmbito da educação integral e(m) tempo integral. Em que medida a gestão petista alterou os rumos dessa parte da política educacional? Tais alterações caminharam no sentido de uma formação emancipatória, ou de uma perspectiva compensatória?

Oliveira (2009) aponta que o primeiro mandato de Lula - transição da gestão PSDB para PT - se direcionou por programas de caráter assistencial e compensatório. Uma parcela considerável de tais programas caracterizava-se pela focalização nos sujeitos atendidos, “tendo como público alvo os mais pobres, os miseráveis, os que se encontravam abaixo da linha da pobreza” (p. 203). A constituição de políticas sociais com esse caráter, direcionando ações para os indivíduos em vulnerabilidade socioeconômica, era um dos traços marcantes da gestão FHC, em que as políticas educacionais, no contexto de reforma do Estado, buscavam o “alívio” da pobreza.

Nesse sentido, as políticas sociais e educacionais no governo PT expressam mais continuidades do que rupturas, havendo manutenção de ações focais e direcionadas aos mais pobres em detrimento de uma política social universal.

No âmbito da política educacional, é mantida uma visão de busca pela qualidade da educação atrelada a concepções instrumentais. Nesse contexto, as avaliações em larga escala tornam-se mais evidentes do que no governo anterior, direcionando as ações das escolas para um trabalho pedagógico amparado em visões produtivistas, caminhando no sentido de uma relação direta entre a formação e a inserção no mercado de trabalho. Além da formação precária para o trabalho, a ampliação das funções da escola é mais um elemento que continua presente.

Consideramos importante reforçar que o direcionamento da política social e educacional no governo PT não assumiu contornos contrários à gestão do PSDB. Isso não quer dizer que não houve avanços importantes nos 14 anos em que os presidentes Lula e Dilma estiveram à frente do poder executivo. Ainda que haja limites nas políticas de caráter assistencial e compensatório; que elas, de forma isolada, não possam alcance para tocar os problemas estruturais da sociedade brasileira, não podemos desconsiderar a importância de tais políticas, sobretudo no curto prazo.

Nesse sentido, as políticas sociais implementadas no governo PT, sem promover uma mudança de direção em relação ao governo anterior, tiveram o êxito de aprimorar ações que, de forma incipiente, já existiam. O programa Bolsa-Família é um exemplo desse processo, promovendo a unificação de diversos programas menores e esparsos em um único programa com maior abrangência e recursos, apresentando avanços para a política de redistribuição de renda. Não obstante, a relação dessas políticas redistributivas ao acesso e permanência das crianças e jovens na educação básica, somado às políticas de ampliação e acesso ao ensino superior, fizeram com que inúmeros sujeitos das classes populares continuassem seus estudos sendo, em alguns casos, os primeiros de suas famílias a terem uma formação em nível superior.

Outro importante aspecto a ser explicitado é que os governos eleitos esbarram em inúmeras questões que, geralmente, afetam o projeto político com o qual se elegeram. A configuração do sistema político faz com que o poder executivo tenha de manter diálogo e abertura aos demais poderes do Estado, sobretudo o legislativo,

buscando articulações que possibilitem a materialização das ações propostas. Como descreve Davies (2016):

Os governos, por mais diferentes que sejam ou aleguem ser, têm suas ações limitadas pela estrutura da sociedade e do Estado e, portanto, não podemos atribuir a eles toda a determinação/formulação/efeitos das políticas em geral e também das educacionais(...). As instituições permanentes do Estado (o legislativo, a burocracia em geral, o judiciário, a polícia, as forças armadas e outras) exercem um poder que afeta a desigualdade e escapam de modo geral ao controle dos governantes de plantão, que não conseguem mudar o núcleo essencial da estrutura do Estado, embora possam alterar vários mecanismos estatais por ações ou legislação. (p. 40).

Consideramos, assim, que a questão das articulações entre executivo, legislativo e setores da sociedade civil é um dos aspectos que possui grande relevância para analisar o governo PT. Durante os dois mandatos de Lula, identificamos um relativo sucesso em tais articulações, o que fez com que sua gestão tivesse condições de implementar suas propostas. Entretanto, elas sofreram alterações, de modo a atender demandas de grupos opositores, demarcando o caráter conciliador do governo. Durante a gestão de Dilma Rousseff, o PT se deparou com um processo contrário, expresso pela falta de articulação política. O contexto de desarticulação dos últimos anos do governo do PT, somados à crise econômica vivida pelo país e ao desgaste das relações conciliatórias, além de afetarem a manutenção das políticas sociais e educacionais do governo petista, são elementos que também estão presentes no processo de crise política que culminou no golpe de Estado, em 2016.

Nesse sentido, compartilhamos das ideias de Miguel (2016): “a elite política tradicional foi incorporada ao projeto de poder petista, que loteou generosamente o Estado brasileiro” (p. 32), atendendo interesses do capital financeiro e das grandes corporações. Porém, ao encontro de nossas argumentações, o respectivo autor indica que

Não se trata de rechaçar toda a experiência petista, repetindo o mantra “conciliação de classes não dá certo”, como fazem alguns. A questão é: como promover transformações verdadeiras, partindo das circunstâncias reais que nos cercam? Lula e o PT frustraram aqueles que ansiavam por mudanças mais profundas e mais aceleradas, mas não se pode negar que reduziram a miséria, colocaram na universidade pessoas que antes não passavam nem na porta, levaram luz elétrica para vilarejos pobres do interior, estenderam direitos trabalhistas a grupos que não os tinham. Tudo com problemas e contradições, mas está aí.(...) A conciliação de classes não dá certo, é verdade, mas o que esperar hoje da guerra de classes, travada em condições tão desiguais? (MIGUEL, 2016, p. 33).

Continuamos nossas análises acerca das políticas educacionais do governo PT e da subsequente transição ao governo interino de Michel Temer destacando, principalmente, o que se refere à educação integral e(m) tempo integral. Tendo por base os elementos presentes na trajetória da política educacional brasileira nas últimas três décadas nos aproximamos, na sequência, aos aspectos que compõem o tema central de nosso trabalho, mantendo o mesmo recorte temporal. Contudo, antes de abordarmos a materialização das políticas públicas de educação integral e(m) tempo integral, é necessário apontarmos, em termos conceituais, a importante distinção existente entre educação integral e educação em tempo integral.

Os termos *educação integral* e *educação em tempo integral* são constantemente empregados de modo a exprimir o mesmo sentido, como se fossem sinônimos. Seus usos indiscriminados estão presentes em documentos oficiais dos entes federados, em produções acadêmicas, nos discursos de diversos sujeitos que possuem vínculo com ações de educação integral e(m) tempo integral. Diante da utilização por vezes imprecisa de tais termos discutimos, brevemente, o conceito de educação integral.

Educação integral refere-se a uma concepção de educação orientada para uma formação mais completa dos sujeitos, abarcando suas múltiplas dimensões: social, cultural, estética, cognitiva, ética, política, etc. De acordo com Coelho (2009), o surgimento dessa concepção remete à Grécia antiga, quando nos deparamos com o conceito de *Paidéia* grega: “Se voltarmos nosso olhar para a Antiguidade, chegamos à *Paidéia* grega que, consubstanciando aquela formação mais completa, já continha o germe do que mais tarde se denominou educação integral” (p. 85).

A construção do conceito de educação integral e suas múltiplas apropriações carregam algo em comum, que se refere a esse entendimento de que educar integralmente é promover uma educação que forme o ser humano em sua totalidade, ou em suas múltiplas dimensões, conforme mencionamos. Entretanto, partindo da ideia comum de uma formação completa, o conceito de educação integral, em uma perspectiva sócio histórica, foi apropriado por diferentes movimentos e correntes de pensamento, sendo frequentemente articulado a objetivos e projetos de construção de Homem e Sociedade divergentes entre si.

Coelho (2009) indica que, devido à amplitude histórica e conceitual acerca da educação integral, é possível analisarmos os sentidos a ela atribuídos a partir de

diferentes matrizes ideológicas, que constituem os embates e projetos de sociedade existentes na Modernidade. Nesse sentido, a autora aponta que o conceito de educação integral foi apropriado por correntes vinculadas ao conservadorismo, ao liberalismo e ao socialismo, enfatizando que a apropriação da educação integral, no bojo dessas diferentes correntes, é constituída de modo a atender interesses distintos.

A educação integral, para os conservadores, buscava fomentar uma formação orientada pela “espiritualidade, nacionalismo cívico e disciplina”. Para os socialistas libertários, as principais bases eram a “igualdade, a autonomia e a liberdade humana, em uma clara opção pelos aspectos político-emancipadores” (COELHO, 2009, p. 88). Dentro da corrente socialista, também se situam os pensadores marxistas. Segundo Maciel (2014, p. 40), a perspectiva de educação integral dos marxistas ancora o processo formativo em três aspectos que devem ser articulados: educação corporal, intelectual e tecnológica. Por meio de tais possibilidades educativas, busca-se promover uma educação em que o trabalho se constitua como categoria central objetivando, assim como os socialistas libertários, a emancipação dos sujeitos, somente possível mediante a superação do capitalismo. Já a concepção de educação integral na corrente liberal se direciona à construção de uma sociedade em que a ideia de formação se vincule ao desenvolvimento técnico industrial, com forte viés desenvolvimentista, sendo a educação um importante instrumento de construção democrática.

No Brasil, durante o século XX, diferentes experiências foram realizadas com base em tais matrizes ideológicas: as ações educacionais do movimento integralista; as escolas anarquistas e o projeto educacional do Centro Carneiro Ribeiro, idealizado por Anísio Teixeira, constituíram experiências de educação integral sob as bases do conservadorismo, socialismo libertário e liberalismo, respectivamente⁷.

Contemporaneamente, o conceito de educação integral recebe novas configurações. Esse processo de (re)significação dos conceitos é fundamental nas ciências sociais e humanas, uma vez que as construções e apropriações conceituais fazem-se a partir da relação dos sujeitos com o contexto em que vivem e, também, com o(s) projeto(s) societário(s) a que se vinculam. Assim, a educação integral, na

⁷ Não é objetivo deste trabalho promover análises sobre as experiências citadas. Para uma discussão mais aprofundada, sugerimos a leitura dos estudos de Coelho (2005); Moraes (2006) e Guillarducci (2017).

contemporaneidade, conserva elementos presentes em uma perspectiva sócio histórica, e apresenta novos elementos.

Contemporaneamente, a educação integral se vincula, de forma mais radical, a uma ideia de proteção integral dos sujeitos⁸; à ampliação curricular e ainda à associação ao período de escolarização em tempo integral (PAIVA; AZEVEDO; COELHO, 2014, p. 48). Conforme indicamos ao iniciar o presente tópico, a associação da educação integral ao tempo integral muitas vezes se dá de uma maneira que indica uma apropriação superficial acerca do respectivo conceito.

Enquanto a educação integral refere-se a uma concepção de formação do ser humano e construção de um projeto de sociedade, a educação em tempo integral, isoladamente, se vincula ao tempo de escolarização, mais especificamente, às horas diárias de trabalho e estudo que compõem a jornada escolar. Como veremos na sequência de nosso estudo, os aportes normativos, no Brasil, indicam que a educação em tempo integral corresponde às jornadas escolares com ao menos sete horas diárias de efetivo trabalho pedagógico.

Obviamente, é possível buscar uma relação entre a educação integral e o tempo integral. Um processo formativo que almeja uma formação integral abarcando as múltiplas dimensões dos sujeitos demanda um tempo de trabalho considerável para que tais objetivos se efetivem, ou seja, não é possível construir uma educação integral quando as escolas oferecem uma formação aligeirada e precária.

Nesse sentido, Cavaliere (2009, p. 51) aponta que, historicamente, a escola pública brasileira, instituição que se direciona à formação das classes populares, “sempre foi uma escola minimalista, isto é, de poucas horas diárias, pouco espaço e poucos profissionais”. O fortalecimento da educação pública, de modo a superar essa estrutura minimalista, pode acarretar um projeto de formação mais sólido. Contudo, para superar o minimalismo da escola pública brasileira, não basta ampliar um dos aspectos citados: é preciso implementar melhorias em todos os setores. Em outros termos, ao debater sobre as possíveis relações entre educação integral e tempo

⁸ Segundo Guará (2009) a “ideia de proteção integral inscrita no ECA está fundada, em primeiro lugar, no reconhecimento de que a situação peculiar da criança e do adolescente como pessoa em desenvolvimento exige uma forma específica de proteção, traduzida em direitos, tanto individuais como coletivos, que devem assegurar sua plena formação. Entre esses direitos está o direito à educação em seu sentido amplo. Mais ainda: ao propor um novo sistema articulado e integrado de atenção à criança e ao adolescente, o ECA indica claramente que os novos direitos da infância só podem ser alcançados pela integração das políticas sociais públicas, reconhecendo também o papel da sociedade e da família no provimento desses direitos” (p. 66).

integral não basta apenas ampliar o tempo de escolarização se as condições estruturais, materiais e de recursos humanos permanecerem precarizadas.

Não há, pois, uma relação direta entre a ampliação da jornada escolar, por si só, e a melhoria da qualidade na formação dos estudantes. Por isso, a necessidade de demarcarmos a diferença entre educação integral e tempo integral, mas sinalizando que tais aspectos - formação e tempo -, podem e devem se relacionar, de modo a garantir um projeto de formação condizente com as expectativas e necessidades da população brasileira, sem deixar de considerar que tais expectativas e necessidades constituem-se em um cenário de constantes disputas. Seria possível, assim, congregando esses aspectos – tempo, formação – e construir uma política pública?

Na trajetória das políticas educacionais brasileiras pós ditadura civil-militar, podemos evidenciar alguns programas de educação integral e(m) tempo integral implementados em nível estadual e municipal que ganharam notoriedade em âmbito nacional e também ações em nível federal voltadas para o atendimento da demanda de ampliação da jornada escolar que buscaram, ao menos no campo de elaboração das diretrizes, uma aproximação entre a melhoria da qualidade educacional e a ampliação da jornada escolar. Entre essas ações, destacamos o Centro Integrado de Educação Pública (CIEP); o Programa de Formação Integral da Criança (Profic) e o Centro de Educação Integrada (CEI). Tais ações estão entre as principais políticas públicas estaduais e municipais implementadas no país, durante a década de 1990⁹, nos estados do Rio de Janeiro, São Paulo e no município de Curitiba – PR, respectivamente¹⁰.

⁹ No início do século XXI diversos programas de educação em tempo integral e ampliação da jornada escolar foram implementados no Brasil, em nível estadual e municipal. Em virtude da maior proximidade com nosso campo de pesquisa citamos os projetos desenvolvidos no estado de Minas Gerais: “Aluno de Tempo Integral”, “Escola de Tempo Integral” e “Educação em Tempo Integral”. Sobre tais projetos ver o estudo de PAIVA (2017).

¹⁰ Os programas citados possuem significativa relevância na história da educação brasileira de maneira que, ao abordar a trajetória de nossa política educacional no período posterior a ditadura civil-militar, em um trabalho onde a educação integral e(m) tempo integral é central, torna-se fundamental citar tais ações. Entretanto, consideramos que sintetizar os respectivos programas em poucas linhas nos expõe ao risco de não atribuir o devido valor e peso a essas ações. Não obstante, os programas de educação integral e(m) tempo integral implementados em nível estadual e municipal fogem ao nosso tema de pesquisa, que possui como cerne a movimentação federal acerca da EITI na contemporaneidade. Assim, consideramos ser uma postura mais responsável nos limitar a citar a existência de tais ações, indicando ao leitor produções acadêmicas que as abordam com a devida atenção. Sobre os CIEPs, ver os estudos de Maurício (2004); Monteiro (2009), sobre o Profic, conferir a dissertação de Cella (2010), em relação ao CEIs, ver a tese de Arco-Verde (2003).

Em relação às políticas federais, podemos destacar três programas. O primeiro programa - Pronaica (Programa Nacional de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente), foi implementado na década de 1990; os outros dois se constituem como foco central de nossa dissertação, são os Programas Mais Educação e Novo Mais Educação. Em relação aos dois últimos, buscamos investigá-los de forma aprofundada nos capítulos dois e três. Em relação ao primeiro, iremos apenas situar suas características gerais, tendo em vista que, assim como os programas estaduais citados anteriormente, também não possui relação direta com nosso problema e questões de pesquisa.

No ano de 1991, durante o governo Collor, foi lançado o Programa Minha Gente, “que objetivava a implantação de cinco mil escolas de ensino fundamental com atendimento em horário integral pelo Brasil inteiro, cujas atividades seriam realizadas em prédios especialmente construídos para esse fim” (CELLA, 2010, p.36). Tais prédios foram intitulados de CIAC - Centro Integrado de Apoio à Criança. Na gestão de Itamar Franco, a iniciativa lançada no governo Collor passou por uma reconfiguração e, em 1993, o Ministério da Educação alterou o nome do programa para PRONAICA e os CIACs receberam a denominação de CAICs - Centros de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente (idem).

A ênfase conferida pelo MEC à pedagogia da atenção integral e às formas de desenvolvê-la refletiu-se na alteração do nome dado às unidades de serviços especialmente construídas ou adaptadas para esse fim. Na denominação adotada pelo Projeto Minha Gente (CIAC), destacava-se a característica arquitetônica do centro integrado. Com o nome Centro de Atenção Integral à Criança — CAIC, a tônica desloca-se para o atendimento integral, que “requer a adoção de pedagogia própria independente do espaço físico a ser utilizado” (SOBRINHO; PARENTE, 1995, p. 7).

As concepções balizadoras do Pronaica apontam para a ideia da educação integral e(m) tempo integral vinculada à concepção da proteção integral, direcionando as ações para os estudantes em situação de pobreza. A articulação do programa se dava de maneira descentralizada e o financiamento era realizado por meio de uma colaboração entre os diferentes entes federados. A União administrava os recursos para a construção dos prédios e aquisição de materiais; os estados eram responsáveis pelos recursos humanos e os municípios disponibilizavam o terreno e se responsabilizavam pela manutenção dos prédios (CELLA, 2010, p. 36). “A filosofia do projeto previa a integração dos centros de educação integral com unidades de saúde, creches, escolas e outros serviços já existentes” (idem).

Podemos identificar aproximações entre as diretrizes do Pronaica e os demais programas citados em relação aos Programas Mais Educação e Novo Mais Educação, que apontam para o aspecto focal; para a ideia de proteção integral, para a descentralização e vinculação do campo educacional a outros setores do Estado. Uma diferença entre o Pronaica e os referidos programas (desenvolvidos pelos entes federados) em relação as ações contemporâneas pode ser identificada: os programas antigos, à exceção do Profic, previam, quando necessário, a construção e reforma de prédios escolares, visando atender as demandas estruturais para a ampliação da jornada escolar, algo que não se perpetuou nos novos programas de EITI.

De maneira geral, é possível argumentar que os elementos que balizaram a trajetória da política educacional em seu contexto macro - do processo de redemocratização ao golpe de 2016 -, fazem-se presentes também nas políticas voltadas para a ampliação da jornada escolar. Embora os programas, em sua maioria, anunciem a expansão do tempo como condição para melhoria da qualidade da educação, é notório que as políticas de educação integral e(m) tempo integral, ao longo desses últimos 30 anos, em maior ou menor grau, assumem um viés predominantemente compensatório.

Obviamente não podemos lançar um olhar generalista, que perca as especificidades e possibilidades de construção de uma abordagem emancipatória que se reflete aqui ou acolá, como ocorrera, por exemplo, no estado do Rio de Janeiro com a implementação dos CIEPs, programa no qual os projetos formativos não se limitavam a uma perspectiva compensatória. Todavia, algo que nos parece constante entre as diversas ações é a perspectiva de regulação da pobreza, adotando estratégias que direcionam os programas para os estudantes em situação de vulnerabilidade social, assumindo um viés focal e sustentando a ampliação da jornada escolar por meio de parcerias com as demais áreas de interesse social. Assim, ao encontro de indagações que levantamos anteriormente, acreditamos ser possível compreender a política de educação integral e(m) tempo integral como uma das estratégias que se articula ao campo da política educacional, em seu sentido amplo; que aponta para o robustecimento da escola e, em muitos contextos, para um modelo de “ampliação para menos”, conforme indica Algebaile (2009).

Ressaltamos que a articulação da educação a outros setores não é algo que imediatamente configure um problema. Dependendo da forma como se articula a

aproximação entre os setores de interesse social é possível caminhar no sentido de promover avanços na qualidade da formação ofertada nas escolas públicas. Porém, a realidade sempre aponta contradições.

Nesse sentido, encerramos o capítulo inicial com a seguinte indagação: quais concepções de formação estão presentes, ao se materializarem os programas federais de ampliação da jornada escolar, tendo como elemento central a ideia de proteção integral aos sujeitos em situação de pobreza? Dando continuidade às nossas reflexões, seguimos com a análise documental e bibliográfica acerca dos programas Mais Educação e Novo Mais Educação, buscando compreender, principalmente, as formas como se constituem o mecanismo indutor dessas políticas.

Capítulo 2 – Educação integral e(m) Tempo Integral no contexto nacional contemporâneo: aspectos legais, programas e ‘indução’ na política de ampliação da jornada escolar.

Neste capítulo abordamos, de forma mais acurada, os programas de educação integral e(m) tempo integral implementados pelo governo federal na contemporaneidade. Antes de iniciarmos as problematizações acerca de tais programas apresentamos, inicialmente, as bases legais que lhes dão sustentação normativa, a partir da promulgação da Constituição Federal de 1988. Após apresentarmos essa contextualização legal direcionamos as análises, no segundo ponto do capítulo, para os documentos dos *Programas Mais Educação e Novo Mais Educação*, destacando as respectivas ações por meio de categorias identificadas nesse corpo documental, tais como *indução, sujeitos, tempos, espaços, intersetorialidade, monitoramento*, entre outras.

Na terceira parte do capítulo, apresentamos os dados da pesquisa realizada no banco de teses e dissertações da CAPES, que buscou compreender quais aspectos e reflexões estão demarcadas pela área ao relacionar a ampliação da jornada escolar ao componente indutor dos respectivos programas federais. Ao final, discutimos os programas, evidenciando as entrelinhas e silêncios que podem ser identificados a partir das análises documentais e compreendendo que os aspectos negligenciados nos documentos são tão ou mais importantes que os aspectos abordados de forma explícita, sendo, portanto, fundamentais para uma análise profunda dessas ações.

Ao discutir os elementos que compõem os aportes normativos acerca da educação integral e(m) tempo integral; ao apresentar as análises das questões explicitadas nos documentos dos programas e nas teses e dissertações da área da educação, especificamente, ao que se refere à relação do conceito de indução aos elementos dessas políticas; tendo problematizado as entrelinhas e silêncios que compõem o processo de elaboração documental dos programas; apresentamos, como encaminhamento final do capítulo, os sentidos da indução no contexto das políticas federais de educação integral e(m) tempo integral na contemporaneidade. Cientes dos caminhos que compõem o presente capítulo, passamos, por conseguinte, às reflexões acerca da EITI nos documentos legais.

2.1. Aspectos legais da Educação Integral e(m) tempo integral

Nesta seção, buscamos o percurso legal da educação integral e(m) tempo integral em âmbito federal, desde a Constituição Federal de 1988 até o Plano Nacional de Educação de 2014, o que incluiu o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990); a Lei de diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996); o Plano Nacional de Educação (2001-2010); o FUNDEB (2007) e o Plano de Desenvolvimento da Educação - PDE (2007). Abordamos também os aportes normativos do estado de Minas Gerais e do município de São João del-Rei que possuem relação direta com o nosso campo de pesquisa, o que incluiu o Plano Decenal de Educação vigente em âmbito estadual, e o Plano Decenal de Educação Municipal, além do Estatuto e Plano de Carreira dos Profissionais da Educação do respectivo município.

Começando nossas análises pela Carta Magna, Menezes (2009) indica que não há uma referência literal à educação integral na Constituição Federal de 1988. Contudo, podemos inferir uma concepção de formação integral nos Artigos 6º e 205º:

Ao evidenciar (1) a educação como primeiro dos 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 subliminar, a partir da conjunção dos artigos anteriormente citados, permite que seja deduzida a concepção do direito de todos à educação integral. (p.70)

Seguindo uma trajetória cronológica dos ordenamentos normativos, em 1990 é aprovada a lei n. 8.069, que dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e dá outras providências. Assim como na Carta Magna, não há uma referência direta à educação integral e(m) tempo integral. Contudo, ao analisar o ECA, três de seus artigos vão ao encontro de elementos que compõem a concepção da educação integral a partir da ideia da proteção integral.

Nas disposições preliminares do ECA, dois artigos expressam tal relação. O artigo 3º indica que

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

O respectivo artigo estabelece o desenvolvimento integral da criança e do adolescente como direito. A proteção integral, com vistas ao desenvolvimento dos aspectos físico, mental, moral, espiritual e social, se vincula a uma concepção de

educação integral. Tal ideia é reiterada no artigo 4º do Estatuto, que aponta as responsabilidades da família, da comunidade e do Estado, de modo que desenvolvimento integral das crianças e adolescentes possa ser efetivado:

É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público 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.

Nesse mesmo sentido, o artigo 53 estabelece que “a criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho”. Diante desses artigos, podemos inferir que há uma concepção de educação integral que compõe as bases de tal Estatuto, sem apresentar maiores orientações ou diretrizes a esse respeito.

Somente em 1996, com a lei n. 9.394, que estabelece as diretrizes e bases para a educação nacional, identificamos o começo de uma maior delimitação para a educação integral e(m) tempo integral. A LDBEN, em seu artigo 2º, reitera o que está exposto no artigo 53 do ECA, ao afirmar as finalidades e responsabilidades acerca da educação. “A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”.

Já os artigos 34 e 87, dispõem sobre o período diário da jornada escolar, ao estabelecer, para o ensino fundamental, o mínimo de “quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula, sendo progressivamente ampliado o período de permanência na escola” (art. 34), com vista a “progressão das redes escolares públicas urbanas de ensino fundamental para o regime de escolas de tempo integral” (art. 87, § 5º). Como é possível identificar, com a LDBEN são expressas as primeiras orientações relacionadas às jornadas de tempo integral, limitando a ampliação apenas ao ensino fundamental e deixando esse processo a critério dos estabelecimentos de ensino, sem regulamentá-lo.

Cinco anos após, em 2001, com a aprovação da lei n. 10.172 que instituiu o Plano Nacional de Educação (2001-2010), novos elementos são apresentados. O respectivo documento não inclui uma meta que se direcione especificamente à educação integral e(m) tempo integral; contudo, há determinações importantes a esta temática no conteúdo de estratégias que compõem as metas relacionadas à educação

infantil e ao ensino fundamental. O PNE (2001-2010) estabeleceu diretrizes relacionadas ao tempo integral para a Educação Infantil, expandindo os aportes normativos acerca da ampliação da jornada escolar para além do Ensino Fundamental que, até então, se constituía como a única etapa da educação básica com previsão de extensão do período de permanência dos estudantes sob a responsabilidade da escola. Além disso, também foi indicado, pela primeira vez, o quantitativo mínimo de sete horas diárias como caracterização da jornada escolar de tempo integral no Ensino Fundamental.

Apesar de apresentar evolução nos aportes normativos que tendem a ampliar as possibilidades da efetivação da educação integral e(m) tempo integral, o PNE (2001-2010) aborda o respectivo tema por um viés compensatório. As ações relacionadas à EITI são direcionadas às crianças das camadas sociais mais vulneráveis, de menor idade, advindas de famílias com renda mais baixa e com pais que trabalham fora de casa. Cavaliere (2014, p. 1208) ressalta que o caráter compensatório permanece como um traço marcante do direcionamento dado à EITI, apesar do documento indicar que a focalização do atendimento às crianças mais pobres não se constitui como “uma ação pobre para pobres”.

De acordo com o que está expresso no PNE, tal prioridade visava ofertar uma educação de melhor qualidade aos sujeitos mais expostos à exclusão, sem perder de vista a universalização da educação em tempo integral. Contudo, a realidade aponta para a permanência de uma concepção compensatória, conforme indicado por Cavaliere (2014). Um dos principais fatores que impede a universalização do direito à educação integral e(m) tempo integral faz-se presente na própria formulação do PNE aprovado em 2001, como aponta Menezes (2009):

Embora tenha partido de um diagnóstico que revela a problemática que envolve, de modo geral, toda a educação básica e superior, o PNE teve a consecução dos seus objetivos e metas, em grande parte, obstaculizada pelo veto presidencial ao alicerce básico da sua estrutura de financiamento, a qual associava os investimentos em educação a um percentual condizente do PIB nacional(...). Pode-se afirmar que a ampliação do tempo na escola foi especialmente prejudicada pelo veto presidencial, pois como reivindicar tal ampliação quando os recursos disponibilizados pelo PNE sequer contemplam as necessidades básicas (acesso, permanência e qualidade) da maioria dos níveis e modalidades de ensino da educação em tempo parcial (MENEZES, 2009, p. 74).

Conforme a citação, o veto presidencial acerca do financiamento da educação trouxe impactos diretos para a efetivação de diversas metas do PNE, de modo que a educação integral e(m) tempo integral, que já não ocupava um lugar de centralidade

nas ações educacionais, ficasse exposta àquilo que o documento fizera questão de salientar: que não se tratava de uma “ação pobre para pobres”.

Após a aprovação do PNE (2001-2010), outro aporte normativo importante para a educação integral e(m) tempo integral é a lei nº 11.494/2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB¹¹. O respectivo fundo substituiu o FUNDEF (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério), lei nº 9.424/1996, que possuía uma estrutura de distribuição similar ao FUNDEB, mas se limitava ao Ensino Fundamental.

O FUNDEB estabeleceu valores diferenciados para as matrículas em tempo integral nas diversas etapas da educação básica, sendo a transferência de recursos para as jornadas escolares em tempo integral superiores em relação às jornadas de tempo parcial da mesma etapa de ensino. Em outras palavras, a pré-escola em tempo integral recebe mais recursos que a pré-escola em tempo parcial, o mesmo ocorre com o Ensino Fundamental e Ensino Médio. A diferenciação nos valores dessas matrículas se constituiu em um importante avanço, que caminha no sentido de garantir condições objetivas para a efetivação da educação integral e(m) tempo integral, tendo em vista que a maior quantidade de recursos recebidos pelas matrículas em tempo integral podem incentivar a ampliação da jornada escolar nas diferentes redes públicas de ensino.

Embora em 2007 o FUNDEB tenha se configurado como um importante marco legal que estimulou a implementação de ações de educação em tempo integral, cabe indicar algumas questões que expressam contradições. Ao longo dos anos o valor adicional recebido pelas matrículas em tempo integral passou a ser menor. Tal processo ocorreu em função dos coeficientes de distribuição do FUNDEB, nas diferentes etapas e modalidades da Educação Básica, passarem por um processo de aproximação ao índice máximo a ser transferido, correspondente a 1,30. Dessa

11 “O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – Fundeb é um fundo especial, de natureza contábil e de âmbito estadual (um fundo por estado e Distrito Federal, num total de vinte e sete fundos), formado, na quase totalidade, por recursos provenientes dos impostos e transferências dos estados, Distrito Federal e municípios, vinculados à educação por força do disposto no art. 212 da Constituição Federal. Além desses recursos, ainda compõe o Fundeb, a título de complementação, uma parcela de recursos federais, sempre que, no âmbito de cada Estado, seu valor por aluno não alcançar o mínimo definido nacionalmente. Independentemente da origem, todo o recurso gerado é redistribuído para aplicação exclusiva na educação básica”. Fonte: <http://www.fnde.gov.br/financiamento/fundeb/sobre-o-plano-ou-programa/sobre-o-fundeb>. Acesso em: 02 de maio de 2018.

maneira, atualmente identificamos situações onde os valores recebidos por matrículas em tempo parcial chegam a ser equivalentes ao de matrículas em tempo integral, como nas escolas de Ensino Médio no campo, por exemplo. Outra importante questão a ser indicada é que o FUNDEB, em determinadas situações, admite a transferência de recursos para escolas comunitárias, confessionais ou filantrópicas, em detrimento de uma alocação de recursos exclusivamente destinada as redes públicas de ensino.

Além disso, é importante salientar que, de modo geral, os valores recebidos por matrícula nas diversas modalidades e etapas da educação básica não condizem com as demandas e expectativas postas ao ensino público. O incremento no valor recebido pela matrícula em tempo integral é insuficiente, se considerarmos que a ampliação da jornada escolar na perspectiva do tempo integral exige também uma ampliação dos recursos em todos os aspectos: infraestrutura, material, recursos humanos, alimentação, entre outros.

Também em 2007, foi apresentado o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). “Composto por mais de quarenta programas/ações, o PDE está disposto em torno de quatro eixos norteadores: educação básica, educação superior, educação profissional e alfabetização” (MENEZES, 2009, p. 78). A autora também indica que o PDE estrutura suas ações tendo, como base jurídica, o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, instituído pelo Decreto 6.094/2007.

No contexto indicado, o PDE assume plenamente, inclusive na denominação, a agenda do “Compromisso Todos pela Educação”, movimento lançado em 6 de setembro de 2006 no Museu do Ipiranga, em São Paulo. Apresentando-se como uma iniciativa da sociedade civil e conclamando a participação de todos os setores sociais, esse movimento se constituiu, de fato, como um aglomerado de grupos empresariais com representantes e patrocínio de entidades como o Grupo Pão de Açúcar, Fundação Itaú-Social, Fundação Bradesco, Instituto Gerdau, Grupo Gerdau, Fundação Roberto Marinho, Fundação Educar DPaschoal, Instituto Itaú Cultural, Faça Parte-Instituto Brasil Voluntário, Instituto Ayrton Senna, Cia. Suzano, Banco ABN-Real, Banco Santander, Instituto Ethos, entre outros (SAVIANI, 2007, p. 1243).

Dessa forma, o PDE se estruturou sob fortes influências dos setores empresariais do Brasil, articulando as ações do plano em conformidade com as diretrizes do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. Além de se constituir sob as bases de tal plano, Saviani (2009) indica que o PDE não se articulou organicamente às metas e estratégias do PNE 2001-2010, por vezes, se sobrepondo ao plano nacional.

A conclusão que se patenteia é que o PDE foi formulado paralelamente e sem levar em conta o disposto no PNE. E, como adotou o nome de “plano”, projeta a percepção de que se trata de um novo plano nacional de educação, que

estaria sendo colocado no lugar do PNE aprovado pelo congresso nacional (p.29).

Assim, a política educacional nacional, no referido contexto, deixa de ter como principal referência o Plano Nacional de Educação, discutido pela sociedade e referendado pelos poderes executivo e legislativo, e passa a ser articulada de forma explícita pelas orientações de um documento constituído mediante o apoio e interesses do setor empresarial. O Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação apresenta 28 diretrizes voltadas para a educação básica. Uma parcela dessas diretrizes pode ser relacionada com a educação integral e(m) tempo integral. Nesse sentido, Menezes (2009) aponta que, das 28 metas, sete delas abarcam concepções pretensamente alusivas à formação integral e/ou tempo integral.

Sintetizando o conteúdo dessas diretrizes¹², o documento salienta a importância da promoção de práticas pedagógicas de reforço no contraturno escolar; ampliação do tempo de permanência do estudante, sob a responsabilidade da escola; valorização da formação ética, artística e da educação física, integrando os programas da área da educação com outras áreas, tais como: saúde, cultura, esporte e assistência social; estratégias de aproximação da escola com a comunidade; promoção de parcerias externas à comunidade escolar de modo a viabilizar as ações pedagógicas. Em conformidade com as bases apresentadas, a ação do PDE que caminha especificamente no sentido da educação integral e(m) tempo integral é o Programa Mais Educação. O PME e as suas bases orientadoras serão analisadas de forma detalhada no tópico seguinte.

Em 2014, com a aprovação do atual Plano Nacional de Educação (2014-2024), lei nº 13.005/2014, novas orientações são apresentadas à educação integral e(m) tempo integral. Diferente do PNE anterior, que não abordou tal tema como uma meta específica, no novo PNE a meta 06 busca “oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos (as) alunos (as) da educação básica” (BRASIL, lei 13.005/2014).

A referida meta é composta por nove estratégias que, em síntese, intentam promover, por meio da colaboração entre União e demais entes federados, atividades de acompanhamento pedagógico e multidisciplinares, com a oferta de práticas

¹² Relação das diretrizes relacionadas à educação integral e(m) tempo integral no Plano de Metas Todos pela Educação: IV; VII; VIII; XXIV; XXV; XXVI; XXVII (MENEZES, 2009, p. 79-80).

esportivas e culturais. Indica-se a ampliação progressiva do regime de trabalho dos docentes em tempo integral em apenas uma instituição e, também, melhorias estruturais nas instituições escolares, sobretudo nas situadas em comunidades pobres, visando atender as demandas para a educação integral e(m) tempo integral.

Não obstante, as respectivas estratégias também sinalizam a promoção de parcerias com diferentes espaços da cidade, sejam eles públicos ou privados, respeitando a aplicação da gratuidade em todas as atividades realizadas durante a ampliação da jornada escolar. Ressalta-se, no conteúdo das estratégias, a importância de garantir a educação em tempo integral aos estudantes com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades. Não obstante, o documento também orienta o tempo integral para as escolas que atendem as comunidades indígenas e quilombolas, respeitando suas especificidades culturais.

Além dos aportes normativos relacionados à educação integral e(m) tempo integral em nível nacional também destacamos bases normativas de nível estadual e municipal. Dessa forma, buscamos as orientações para a EITI no Plano Decenal de Educação do estado de Minas Gerais, lei estadual n. 19.481/2011; no Estatuto e Plano de Cargos, Carreira e Vencimentos dos servidores da Educação do Município de São João del-Rei, lei municipal n. 5.037/2014 e, por fim, no Plano Decenal Municipal de Educação de São João del Rei, instituído em 2015.

As metas do Plano Decenal de Educação do estado de Minas Gerais (2011-2020) estão dispostas em 12 pontos¹³. A educação integral e(m) tempo integral não se constitui como um ponto específico do plano, mas está presente ao longo do texto em estratégias vinculadas a metas diversas¹⁴. No que se refere à educação Infantil a meta 1.2.4 busca “ampliar progressivamente a jornada escolar diária, visando à oferta de tempo integral para 40% (quarenta por cento) dos alunos de 4 e 5 anos” até o término de vigência do plano, atendendo de forma prioritária “os que se encontram em condição de maior vulnerabilidade social” (MINAS GERAIS, 2011). Em relação ao Ensino Fundamental as diretrizes são mais audaciosas ao estabelecer na meta 2.2.3

¹³ (1) Educação Infantil, (2) Ensino Fundamental, (3) Ensino Médio, (4) Ensino Superior, (5) Educação de Jovens e Adultos, (6) Educação Especial, (7) Educação Tecnológica e Formação Profissional, (8) Educação Indígena do Campo e Quilombola, (9) Educação nos Sistemas Prisional e Socioeducativo, (10) Formação e Valorização dos Profissionais da Educação Básica, (11) Financiamento e Gestão, (12) Diálogo entre as Redes de Ensino e sua interação.

¹⁴ É importante indicar que o Plano Decenal de Educação do estado de Minas Gerais vigente até o ano de 2018 foi instituído anteriormente ao PNE (2014-2024), o que justifica a falta de articulação do Plano Estadual ao Nacional.

o objetivo de atender 40% dos alunos do Ensino Fundamental em regime de tempo integral até o quinto ano do plano, chegando a 80% ao final do décimo ano de vigência.

As diretrizes para o Ensino Médio buscam atender 20% dos alunos em tempo integral até o quinto ano do Plano, chegando ao percentual de 40% até o último ano do Plano Decenal de Educação. Para o Ensino Médio ressalta-se, assim como na Educação Infantil, que o tempo integral deve atender prioritariamente alunos em situação de vulnerabilidade social, ofertando atividades de Educação Profissionalizante. Entre as metas do Plano também se indica diretrizes para o atendimento de 100% dos estudantes vinculados à educação especial em um prazo de 10 anos. Por fim, ao final do documento são elencadas as prioridades para o Sistema de Ensino Estadual, onde se expressa uma série de intenções que se vinculam à Educação como um todo, não se limitando a uma meta específica do plano, entre as questões prioritárias está a intenção de promover a “implantação gradativa da educação de tempo integral na rede pública” (idem).

Passando do âmbito estadual para o municipal, buscamos no Estatuto e Plano de Cargos, Carreira e Vencimentos dos servidores da Educação do Município de São João del-Rei diretrizes para a educação integral e(m) tempo integral. Nossas análises do documento indicaram que, embora a educação em tempo integral esteja presente nos direcionamentos nacional e estadual, ainda não foi incorporada às bases do Estatuto e Plano de Carreira. Não há no referido documento diretrizes que se destinem especificamente a atuação em escolas ou programas de educação em tempo integral; há apenas o indicativo de que o “ensino fundamental será ministrado progressivamente em tempo integral, na forma estabelecida pelo sistema municipal de ensino, observado o disposto na Lei Estadual 19.481”, que se refere ao Plano Decenal Estadual de Educação. (SÃO JOÃO DEL-REI, 2014).

Além disso, o documento estabelece como dever dos profissionais de educação “respeitar o aluno como sujeito do processo educativo e comprometer-se com a sua formação integral”.

Já o Plano Decenal de Educação Municipal de São João del-Rei, instituído em 2015 e que possui estrutura alinhada ao atual Plano Nacional de Educação, apresenta uma meta específica para a educação em tempo integral. A meta seis do respectivo plano cita que em nível nacional se estipulou o percentual de 50% de instituições com matrículas em tempo integral, contemplando ao menos 25% dos estudantes com

jornadas de sete horas ou mais de escolarização como índice a ser alcançando. À luz das orientações de nível nacional, o Plano Municipal apresenta, em sua meta seis, uma série de diretrizes que em síntese sinalizam garantia de manutenção de profissionais que possam atender especificamente as demandas da educação integral; cursos de formação continuada presencial para professores articuladores da educação integral; “criação de currículo específico para a educação integral”; promoção de parcerias com “Instituições de Ensino Superior, Particulares, Profissionalizantes, Clubes, Bandas e ONGS”; trabalho intersetorial com demais secretarias vinculadas ao poder municipal; manutenção de um “Professor Coordenador das áreas de Matemática e Português para o acompanhamento pedagógico das oficinas dessas áreas”; investimento em infraestrutura nas escolas; criação de um comitê municipal de educação integral, entre outros aspectos.

Como é possível observar, da Constituição Federal de 1988 até o PNE 2014-2024 há uma evolução na regulamentação das diretrizes relacionadas ao tempo integral que, em nosso entendimento, expressa uma tentativa de aproximação entre a ampliação da jornada escolar de forma a se direcionar para uma formação mais sólida dos estudantes. É sabido que os inúmeros desafios que perpassam a educação básica pública fizeram e fazem com que a efetivação do que está indicado em âmbito normativo tenha se concretizado apenas parcialmente.

Resumindo o percurso que apresentamos, é importante ressaltar os avanços em âmbito normativo. No início da década de 1990, a legislação não regulamentava a jornada escolar de tempo integral e tampouco fazia referência de forma explícita à educação integral. A partir da LDBEN, encontramos as primeiras delimitações acerca da educação integral e do tempo integral, indicando o aumento progressivo da jornada escolar ao critério dos sistemas de ensino, à época, apenas para o Ensino Fundamental. Com o PNE (2001-2010), a educação em tempo integral é direcionada também à Educação Infantil, além disso se estabelece que o tempo integral deve ser constituído por um quantitativo mínimo de sete horas diárias em que o estudante fique sob a responsabilidade da escola.

Com o FUNDEB, em 2007, as jornadas em tempo integral passam a receber uma maior transferência de recursos e, no mesmo ano, o PDE apresenta ações que abarcam a educação integral e(m) tempo integral, com destaque para o Programa Mais Educação. Por fim, o PNE 2014-2024 apresenta uma meta específica que diz

respeito à ampliação das jornadas escolares em tempo integral, com estratégias que buscam expandir as possibilidades formativas dos alunos, projetando o tempo integral para 25% dos estudantes da educação básica e 50% das instituições escolares públicas. Vale ressaltar as fragilidades no que se refere à ampliação da jornada escolar para metade das escolas públicas, uma vez que apenas uma matrícula em tempo integral é o suficiente para que a escola seja contabilizada como uma instituição que oferece educação em tempo integral (MAURÍCIO, 2016).

Consideramos, dessa forma, os aportes normativos como fundamentais para que se garanta o direito a uma educação que não seja apenas ampliada em número de horas, mas que possa ofertar uma formação de qualidade, que possibilite a emancipação dos sujeitos e dê condições para que os mesmos possam conhecer e analisar criticamente o mundo e as relações que nos circundam. Entretanto, cabe apontar que, embora os aportes normativos sejam um marco importante, eles por si só não garantem as condições para a efetivação daquilo que propõem. Com a indicação das bases legais que dão suporte para a educação integral e(m) tempo integral, seguimos, ao próximo ponto, abordando especificamente as questões que compõem os programas federais de educação integral e(m) tempo integral implementados no século XXI.

2.2 Do Programa Mais Educação ao Programa Novo Mais Educação: o que nos dizem os documentos?

Abordamos neste momento os documentos que compõem as orientações e bases para a implementação dos Programas Mais Educação e Novo Mais Educação, ou seja, os materiais produzidos em âmbito federal que se referem aos respectivos programas. Em relação ao PME utilizamos seis documentos, conforme apontamos na introdução: *Educação Integral: texto referência para o debate nacional* (BRASIL, 2009); *Gestão Intersetorial no Território* (BRASIL, 2009b); *Rede de Saberes Mais Educação* (BRASIL, 2009c); *Programa Mais Educação Passo a Passo* (BRASIL, 2011); *Manual Operacional de Educação Integral - 2013* (BRASIL, 2013); *Manual Operacional de Educação Integral - 2014* (BRASIL, 2014). Em relação ao Programa Novo Mais Educação, foram analisados os seguintes documentos: *Programa Novo Mais Educação: documento orientador* (BRASIL, 2016); *Programa Novo Mais Educação: caderno de orientações pedagógicas* (BRASIL, 2017).

Inicialmente iremos trazer à tona os elementos gerais dos dois Programas, apontando os direcionamentos indicados para a implementação das ações nas redes estaduais e municipais e destacando o que os documentos expressam, de forma explícita. Para fins de organização das ideias, construímos esta parte abordando os programas separadamente, analisando primeiramente o PME e, posteriormente, o PNME. Ao final do capítulo refletimos sobre as questões que se referem aos dois programas, discutindo o que está nas entrelinhas e os silenciamentos, buscando uma abordagem analítica dos documentos, ou seja, elevando as inferências ao nível do que não foi dito, mas que possui significado e que se torna imperioso à uma análise que se proponha a superar a superficialidade, ou o campo das aparências.

O Programa Mais Educação foi instituído pela Portaria Interministerial n. 17/2007 e regulamentado pelo Decreto 7.083/2010. O respectivo programa fora implementado em milhares de instituições escolares de Ensino Fundamental durante os anos de 2008 a 2015 e contribuiu para a ampliação da jornada escolar, promovendo também uma ampliação dos saberes a serem trabalhados nas escolas. A perspectiva do referido programa buscava alinhar a educação integral ao tempo integral.

Conforme apontamos anteriormente, o PME constituiu-se como um dos programas vinculados ao Plano de Desenvolvimento da Educação, sendo a principal ação direcionada à construção da educação integral e(m) tempo integral. O processo de idealização do PME ocorreu em meio a um movimento que buscava aproximar o programa às bases de diversas ações realizadas em diferentes níveis, desde políticas públicas municipais até movimentos de cunho internacional¹⁵. Por meio de um discurso que buscava legitimar suas ações a partir dessa amplitude de influências, a política Petista fora constituída e implementada nas escolas. Neste ponto do capítulo analisaremos as bases documentais que lhe dão sustentação.

Ao aproximarmos-nos dos documentos referentes ao PME, fica nítido que tal programa foi elaborado em meio a uma base de fundamentos. Nesse sentido, é importante considerar que, diferente de ações vinculadas ao campo das políticas públicas que se apresentam de forma a expor uma carência e uma precariedade de

¹⁵ Os idealizadores do PME buscaram nas diretrizes do programa aproximar as bases às experiências do Centro Carneiro Ribeiro, idealizado por Anísio Teixeira; dos CIEPS, idealizados por Darcy Ribeiro e também de experiências contemporâneas desenvolvidas em nível municipal, como o Programa Escola Integrada da prefeitura de Belo Horizonte – MG; Programa Bairro-Escola, implementado em Nova Iguaçu – RJ. Houve também uma tentativa de aproximação do PME a movimentos de cunho internacional, como o movimento Cidades Educadoras.

reflexões que fundamentam suas diretrizes, o PME teve como mérito a construção de uma proposta de educação integral e(m) tempo integral amparada em uma base que se situa por uma concepção de Homem, de Educação e de Sociedade, expressas em seus documentos com um considerável nível de rigor e refinamento. Desta forma, podemos discordar e analisar criticamente esses fundamentos, mas não podemos desconsiderar seu rigor teórico-conceitual.

Ao “caminhar” pelos documentos, consideramos pertinente apresentar os elementos gerais do PME a partir de categorias que são elencadas nos próprios aportes teóricos e normativos do programa. Para fins metodológicos, dividimos as categorias em dois grupos. O primeiro expressa o conteúdo do programa; já o segundo grupo está ligado à forma pela qual o programa foi delineado. O entroncamento¹⁶ entre os dois grupos de categorias - forma e conteúdo - nos permite compreender o objeto em análise. Compreender o objeto é essencial para discutirmos, posteriormente, os sentidos da indução nas políticas públicas de educação em tempo integral.

Diante da separação metodológica apresentada, o primeiro grupo, intitulado de *Grupo-Conteúdo*, é formado pelas seguintes categorias: *Sujeitos, Tempos, Espaços e Saberes*. O segundo, *Grupo-Forma*, remete às categorias que implicam diretamente o modelo de operacionalização do PME: *Gestão Intersetorial e Descentralização* das ações. Nos próximos parágrafos abordamos as categorias de forma isolada, o que nos parece mais didático, sem perder de vista a natureza indissociável que há entre elas. Posteriormente, as tratamos em seu entroncamento, buscando superar a descrição e apresentando uma aproximação analítica ao objeto.

Iniciando a apresentação do *Grupo-conteúdo*, abordamos os indicativos que se referem aos *sujeitos* que integram o PME. A categoria *sujeitos* pode ser discutida em dois subgrupos: o dos estudantes participantes do programa e o dos que trabalham para desenvolver suas ações.

¹⁶ O termo entroncamento foi utilizado com base em inferências realizadas por meio da obra *Diante da Imagem* de Georges Didi-Hubermamn. “Cruzamento de uma proliferação de sentidos possíveis do qual extrai sua necessidade(...) entroncamento repentinamente manifesto de uma arborescência de associações ou de conflitos e sentidos” (HUBERMAMN, 2013, p.26). Consideramos o termo “entroncamento” mais preciso do que “relação”. O termo “relação”, em nosso entendimento, expressa a ideia de um vínculo relativamente autônomo, ou seja, que pode ser desfeito sem que se perca a essência do objeto. Por “entroncamento” compreendemos que há uma ligação de natureza indissociável, que ao ser rompida perde-se a possibilidade de analisar o objeto em sua totalidade, ou essência.

O PME possui como característica ser um programa que apresenta um caráter duplamente focal. A condição de ação focal se expressa, obviamente, por não se buscar a universalização da ampliação da jornada escolar por meio do programa. Contudo, a configuração do PME se assume focal não apenas no contexto macro. O PME também reproduz a lógica focal no espaço das escolas públicas que a ele aderiram, uma vez que cria uma divisão entre os estudantes da instituição: uma parcela possui vínculo em tempo integral e a outra frequenta a escola em tempo parcial. Devido a este caráter duplamente focal, o PME estabelece critérios de elegibilidade para a seleção dos sujeitos que dele participarão. Primeiramente, há uma seleção das instituições que podem aderir ao programa e, posteriormente, essa seleção é feita em âmbito institucional, com os estudantes considerados 'aptos' a participarem das ações pedagógicas¹⁷.

No que se refere à seleção das instituições, o documento Passo a Passo salienta que

O Programa Mais Educação atende, prioritariamente, escolas de baixo IDEB, inicialmente situadas em capitais e regiões metropolitanas, chegando no ano 2010 em cidades com mais de 90.000 habitantes em territórios marcados por situações de vulnerabilidade social e educacional, que requerem a convergência prioritária de políticas públicas. Para 2011, prospecta-se sua presença em cerca de 15.000 escolas, incluindo-se municípios com mais de 18.800 habitantes. Até 2014, a previsão é de que o Programa Mais Educação esteja em todo território nacional, chegando a 32.000 escolas. (BRASIL, 2011, p. 8).

Ao encontro do que é indicado nesse documento, o Manual Operacional do PME de 2014, último a ser disponibilizado, indica

os seguintes critérios para seleção das unidades escolares urbanas em 2014: Escolas contempladas com PDDE/Educação Integral nos anos anteriores; Escolas estaduais, municipais e/ou distrital que foram contempladas com o PDE/Escola e que possuam o IDEB abaixo ou igual a 3,5 nos anos iniciais e/ou finais, IDEB anos iniciais < 4.6 e IDEB anos finais < 3.9, totalizando 23.833 novas escolas; Escolas localizadas em todos os municípios do País; Escolas com índices igual ou superior a 50% de estudantes participantes do Programa Bolsa Família. (BRASIL, 2014).

Como é possível observar, os indicativos presentes nos documentos do PME que se referem aos critérios de elegibilidade das instituições participantes destacam

¹⁷ É importante indicar que o PME, da sua implementação em 2008 até a sua interrupção, em 2016, passou por alterações nos critérios de elegibilidade das instituições e estudantes participantes. Destacamos aqui apenas os critérios que estavam vigentes no período em que o programa fora implementado na rede municipal de São João del-Rei. Para uma discussão aprofundada das alterações nos critérios de elegibilidade das instituições e sujeitos participantes do PME, conferir o estudo de Diniz Júnior (2017).

aspectos referentes à vulnerabilidade socioeconômica dos estudantes e ao desempenho das instituições escolares, aferido nas avaliações globais da educação, direcionando a ampliação da jornada escolar para as instituições com baixo índice de desenvolvimento da Educação e permeadas por estudantes em situação de pobreza.

Após indicar os critérios para seleção das instituições escolares, os documentos do PME também versam sobre a seleção dos estudantes nas escolas participantes. O documento *Programa Mais Educação: passo a passo* indica que a critério das instituições o PME poderá atender a todos os estudantes da instituição ou apenas uma parcela dos discentes. Em caso de a instituição atender apenas uma parcela dos alunos, o respectivo documento orienta que deverá ser priorizada a participação dos seguintes sujeitos:

estudantes que estão em situação de risco e vulnerabilidade social; estudantes que congregam, lideram, incentivam e influenciam positivamente seus colegas; estudantes em defasagem ano escolar/idade; estudantes dos anos finais da 1ª fase do ensino fundamental (4ª série / 5º ano) e da 2ª fase do ensino fundamental (8ª série/ 9º ano), entre os quais há maior saída extemporânea; estudantes de séries/anos nos quais são detectados índices de saída extemporânea e/ou repetência; estudantes que demonstram interesse em estar na escola por mais tempo; estudantes cujas famílias demonstram interesse na ampliação de sua permanência na escola. (BRASIL, 2011, p.14-15)

Nesse mesmo sentido, os Manuais Operacionais de 2013 e 2014 também ressaltam a prioridade de participação aos estudantes beneficiários do Programa Bolsa-Família e/ou matriculados em séries que apresentam maior percentual de evasão e repetência. Nos manuais operacionais, ao contrário do documento Passo a Passo, não se indica a prioridade de participação mediante ao interesse dos alunos e das famílias pela educação integral e(m) tempo integral. A prioridade limita-se ao campo da vulnerabilidade social e dos aspectos referentes à evasão e desempenho escolar.

Ao indicar os sujeitos responsáveis pelo desenvolvimento das atividades do programa, o PME resalta o seu caráter de ação indutora, que deve ser constituída por meio de contrapartidas das redes educacionais que aderiram a ele. Dessa forma, o compromisso do Governo Federal, no que se refere ao fomento de recursos humanos para a realização das atividades do programa, se dá por meio da transferência de recursos para a contratação de voluntários:

A Educação Integral abre espaço para o trabalho dos profissionais da educação, dos educadores populares, estudantes e agentes culturais (monitores, estudantes universitários com formação específica nos macrocampos), observando-se a Lei nº 9.608/1998, que dispõe sobre o

serviço voluntário. Trata-se de uma dinâmica instituidora de relações de solidariedade e confiança para construir redes de aprendizagem, capazes de influenciar favoravelmente o desenvolvimento dos estudantes (BRASIL, 2011, p. 14).

De acordo com as orientações dos documentos, o Governo Federal se responsabiliza pelo repasse de recursos destinado à cobrir as despesas dos voluntários, responsáveis pela condução das oficinas pedagógicas, e a rede de educação, em contrapartida, disponibiliza um professor efetivo, preferencialmente com regime de trabalho de 40 horas, para fazer a articulação do programa entre os seus diferentes agentes (BRASIL, 2011). O professor comunitário, como é intitulado, tem a responsabilidade de atuar na relação entre a escola e a comunidade, que se constitui como um dos pilares do PME. Em relação aos voluntários, os documentos do programa indicam o incentivo à participação de “estudantes universitários de formação específica nas áreas de desenvolvimento das atividades, pessoas da comunidade com habilidades apropriadas”, ou estudantes do Ensino Médio e EJA (BRASIL, 2013, p. 23).

Além dos voluntários, que atuam nas oficinas pedagógicas e do professor comunitário, que se responsabiliza pelo estreitamento nas relações escola-comunidade, os documentos do PME apontam outros sujeitos que podem e devem ser incorporados ao Programa. Ressalta-se o papel do diretor da escola que

(...)por meio de sua atuação com o Conselho Escolar, tem o papel de incentivar a participação, o compartilhamento de decisões e de informações com professores, funcionários, estudantes e suas famílias. Nesse sentido, o trabalho do diretor também tece as relações interpessoais, promovendo a participação de todos os segmentos da escola nos processos de tomada de decisão, de previsão de estratégias para mediar conflitos e solucionar problemas. Cabe ao diretor promover o debate da Educação Integral nas reuniões pedagógicas, de planejamento, de estudo, nos conselhos de classe, nos espaços do Conselho Escolar (BRASIL, 2011, p. 16).

Há também a indicação de um coordenador comunitário, que deve ser um membro da comunidade com capacidade de liderança, a fim de “coordenar as atividades no final de semana e integrar a comunidade com a escola”¹⁸. Por fim, no âmbito das instituições escolares os documentos do PME citam os colaboradores, sujeitos que contribuem para o programa, mas que as diretrizes não indicam de maneira explícita quais são os seus afazeres, apenas ressalta-se que os

¹⁸ A realização de atividades aos finais de semana possuía caráter facultativo no PME. As instituições que optavam pela realização de tais atividades, intituladas de *Ação Relação Escola-Comunidade*, recebiam recursos para ressarcimento dos gastos com transporte e alimentação dos sujeitos voluntários e verba para custeio (BRASIL, 2014, p. 35).

colaboradores podem ser “universitários, agentes de saúde, representantes de organizações comunitárias, culturais e da comunidade escolar” (BRASIL, 2014, p. 38).

No âmbito da rede educacional, indicam-se duas categorias de profissionais para atuar na gestão das ações do programa: o coordenador interlocutor e os supervisores. O coordenador interlocutor, profissional com vínculo na secretaria de educação, tem a função 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. (BRASIL, 2014, p. 39).

Os supervisores, que também são profissionais com vínculo nas secretarias de educação, tem a função de “acompanhar; orientar e apoiar as atividades das unidades escolares(...); fornecer, recolher e sistematizar as informações das escolas e promover a troca entre as unidades escolares e a secretaria, facilitando a comunicação” (Idem).

Como é possível observar, as redes que optaram pela implementação do PME constituíam o programa por meio do trabalho de sete categorias de profissionais/voluntários, sendo quatro categorias compostas por profissionais com vínculo empregatício: diretor, professor comunitário, coordenador interlocutor e supervisor. As demais categorias - coordenador comunitário, oficinairos e colaboradores -, eram formadas por voluntários.

Com a apresentação dos sujeitos que integram o PME, partimos para a organização do tempo neste programa. A formatação do tempo no PME não possui uma estrutura rígida, as orientações normativas do programa se limitam a estabelecer que, obrigatoriamente, todos os alunos vinculados ao programa tenham ao menos sete horas diárias de escolarização e 35 horas semanais (BRASIL, 2013, p. 23), o que constitui a jornada escolar de tempo integral. Ressalta-se nos documentos a importância de a organização do tempo na escola superar a lógica do turno/contraturno, modelo que na maioria das vezes promove uma experimentação do tempo onde o turno corresponde às atividades regulares, compreendidas como importantes para a formação, em oposição ao contraturno, representado pelas atividades complementares, concebidas como algo de menor valor, que visa promover “apenas” o lazer e relaxamento.

romper a dicotomia, entre as aulas acadêmicas e as atividades educacionais complementares, exige a elaboração de um projeto político-pedagógico aberto à participação e à gestão compartilhada de ações convergentes à formação integral de crianças, de adolescentes e de jovens – do contrário, pode-se estar apenas capturando o seu tempo livre, com a pretensão de que, na escola, ficarão melhor cuidados ou de que aprenderão mais, permanecendo por mais tempo na escola, ou seja, oferecendo-lhes “mais do mesmo” – o que as experiências nessa direção têm demonstrado não melhorar o processo de aprendizagem. (BRASIL, 2009, p. 32).

Para superar tal dicotomia, é necessário que a organização das atividades possibilite “um *continuum* no tempo escolar que está sendo ampliado, superando as aparentes facilidades representadas pela organização das atividades complementares que não se comunicam com o que já está estabelecido no espaço escolar” (BRASIL, 2011, p.25). Assim, como indicado nos apontamentos da categoria *sujeitos*, ao discutir o *tempo* no PME, os aportes normativos buscam uma vinculação entre a ampliação do tempo escolar de modo a melhorar o desempenho nos processos de ensino-aprendizagem, que no PME são aferidos de forma predominantemente objetiva, considerando os índices alcançados nas avaliações globais da educação.

Seguindo nossa contextualização dos elementos gerais do PME, chegamos a mais uma categoria fundamental do programa - *Espaços*. A ampliação no PME se dá em sentidos diversos, é realizada por meio do tempo de escolarização, dos espaços formativos e dos saberes. No que se refere aos espaços, o programa busca propiciar uma discussão acerca da importância de que a educação integral e(m) tempo integral contemple novos espaços formativos, pois, de acordo com os documentos, uma formação integral dos sujeitos não pode ser garantida apenas por meio da oferta de experiências pedagógicas no âmbito da instituição escolar.

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. Tratam-se de tempos e espaços escolares reconhecidos, graças à vivência de novas oportunidades de aprendizagem, para a reapropriação pedagógica de espaços de sociabilidade e de diálogo com a comunidade local, regional e global. (BRASIL, 2009, p. 18).

Dessa forma, o PME se orienta por um estreitamento na relação da escola com a comunidade, onde o projeto educacional abarque o conhecimento científico e também os saberes comunitários, valorizando a cultura local. Assim, trabalha-se com o entendimento de que fora do espaço escolar existem territórios educativos a serem explorados, não apenas no âmbito da comunidade na qual a escola está inserida, mas

também no espaço da cidade como um todo. Partindo dessa ideia de ampliação do espaço educativo os documentos indicam que a falta de estrutura das escolas públicas não deve ser compreendida como um empecilho à educação integral e(m) tempo integral.

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).

A ausência de espaço e infraestrutura deve se constituir em mais um incentivo para a promoção de parcerias com diferentes agentes. Os territórios educativos podem se constituir por espaços de natureza diversa. As práticas pedagógicas podem ser ofertadas em instituições públicas, em organizações não governamentais (ONGs), em espaços públicos da comunidade e da cidade ou em instituições privadas.

A última categoria que compõe o Grupo-Conteúdo são os *Saberes*. Construímos, até este momento, uma abordagem metodológica que tem o objetivo de evidenciar as categorias individualmente, sem perder de vista o entroncamento que há entre elas. Ainda que a apresentação as destaque de forma individual, não é possível dissociá-las ao se construir uma imagem total do programa. Ao pensar sobre os Saberes, este processo se evidencia claramente: podemos evidenciar os saberes que compõem o PME enquanto uma categoria de análise, mas não é possível pensar a materialização das ações vinculadas ao campo dos saberes sem trazermos em nossas análises os sujeitos que se constituem como agentes das ações e o modo como esses saberes tomam forma nos tempos e espaços do programa.

Aproximando os *Saberes* indicados nos documentos para o campo curricular, identificamos que o programa foi dividido, de acordo com o Manual Operacional de 2014, em cinco macrocampos¹⁹, organizados a partir de diferentes temáticas: (1) acompanhamento pedagógico; (2) comunicação, uso de mídias e cultura digital e tecnológica; (3) cultura, artes e educação patrimonial; (4) educação ambiental,

¹⁹ Ao longo dos anos ocorreram alterações na organização dos macrocampos. Em 2011 o documento *PME: passo a passo* (BRASIL, 2011), indicava 10 diferentes macrocampos que, posteriormente, em 2014, foram reduzidos para cinco. Em geral, a redução dos macrocampos ocorreu em função da aglutinação entre dois ou mais macrocampos e não na exclusão de saberes a serem trabalhados. Um exemplo desse processo pode ser identificado na aglutinação dos macrocampos de Educação Ambiental e Educação Econômica, indicados em (2011), que em 2014 constituiu o macrocampo Educação Ambiental, Desenvolvimento Sustentável e Economia Solidária e Criativa/Educação Econômica.

desenvolvimento sustentável e economia solidária e criativa/educação econômica; (5) esporte e lazer. Cada um dos macrocampos era composto por atividades diversas e as escolas participantes deveriam escolher no mínimo cinco e, no máximo, seis atividades entre eles, sendo obrigatória a realização de ao menos uma atividade do macrocampo de acompanhamento pedagógico (BRASIL, 2014). É apontada no documento a importância de se desenvolver as atividades dos macrocampos em uma abordagem interdisciplinar, fundamentando as orientações a partir dos indicativos de organismos multilaterais.

A distribuição das atividades dos macrocampos se interligam com as quatro áreas de conhecimento constantes no currículo da base nacional comum – Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas. Desta forma, na ampliação do tempo escolar na perspectiva da Educação Integral busca-se expandir o horizonte formativo do estudante e estimular o desenvolvimento cognitivo, estético, ético e histórico. Retoma-se a perspectiva presente no Relatório Delors (UNESCO), trabalhando na educação integral com os quatro pilares da educação: aprender a ser, aprender a conviver, aprender a conhecer e aprender a fazer. (BRASIL, 2014, p. 10)

O documento Rede de Saberes (BRASIL, 2009c) apresenta as orientações para a construção das ações pedagógicas. Neste documento, a relação sujeito, tempos, espaços e saberes é reforçada constantemente. É apresentada a ideia de construir os saberes no programa por meio de uma rede articulada, que no documento é representado pela imagem de diferentes mandalas.

Por que uma Mandala? A Mandala, como todos sabem, é o símbolo da totalidade (aparece em diversas culturas primitivas e modernas) e representa a integração entre o homem e a natureza(...). Ela foi escolhida pelo grupo por representar inúmeras possibilidades de trocas, diálogos e mediações entre a escola e a comunidade. (BRASIL, 2009c, p. 25).

Apropriando-se da ideia de que a mandala representa totalidade e uma integração entre múltiplos elementos, o PME busca apresentar as bases para a construção dos *Saberes*, concebidos em uma perspectiva intercultural, criando a necessária articulação de elementos provenientes da cultura que compõem os sujeitos, em suas relações com o território e com os saberes científicos, em uma perspectiva que se propõe a uma não hierarquização dos saberes, ou seja, que o conhecimento científico seja concebido como um entre os vários saberes a serem construídos e valorizados no processo de escolarização.

A partir da defesa de tal abordagem, os documentos indicam a importância de uma educação integral vinculada aos saberes comunitários, em que a educação não se restrinja apenas aos conteúdos científicos, mas que explore os elementos e

saberes culturais da comunidade. Nesse sentido, o Rede de Saberes ampara-se nas ideias de Boaventura de Sousa Santos para embasar sua concepção de educação. Para o filósofo português, “A visão científica do mundo levou ao desperdício e destruição de muitas outras experiências humanas” (Santos apud BRASIL, 2009, p.29). Assim ressalta-se no documento que

À medida que avançarmos no diálogo entre escolas e comunidades, conseguiremos formular um pensamento síntese, capaz de fazer desaparecer a distinção hierárquica entre o conhecimento científico e o cotidiano, impulsionando-nos para uma prática reflexiva ou para uma filosofia da prática. (BRASIL, 2009, p. 30).

Diante de tal concepção de educação e de construção dos saberes, discute-se também o papel da instituição escolar. De acordo com os documentos do PME, a escola deve ser a instituição responsável pela articulação entre os diferentes espaços e saberes, ou seja, compete a escola o papel de pensar um projeto político-pedagógico integrador, onde a instituição escolar seja a referência maior nos processos formativos, mas não a única responsável pelas ações pedagógicas.

A escola desempenha um papel fundamental no processo de construção e de difusão do conhecimento e está situada como local do diálogo entre os diferentes saberes, as experiências comunitárias e os saberes sistematizados historicamente pela sociedade em campos de conhecimento e, nessa posição, pode elaborar novas abordagens e selecionar conteúdos. Assim, o desenvolvimento integral dos estudantes não pode ser considerado como responsabilidade exclusiva das escolas, mas também de suas comunidades, uma vez que, somente juntas podem re-significar suas práticas e saberes. Desse modo, a instituição escolar é desafiada a reconhecer os saberes da comunidade, além daqueles trabalhados nos seus currículos, e com eles promover uma constante e fértil transformação tanto dos conteúdos escolares quanto da vida social. (BRASIL, 2009a, p. 33).

O entroncamento entre *Sujeitos, Tempos, Espaços e Saberes* se constitui por meio de uma forma própria de organização do programa que, em nosso estudo, será representada pelo segundo grupo de categorias que elencamos, o *Grupo-Forma*. O *Grupo-Forma* apresenta duas categorias que incidem diretamente no modo de operacionalização do programa: *gestão intersetorial e descentralização*. A importância dessas categorias na elaboração do programa é tamanha, que a tríade Série Mais Educação, lançada em 2009, possui um volume orientado para a discussão da gestão intersetorial, o documento *Gestão Intersetorial no Território* (BRASIL, 2009b).

Conforme apresentado neste documento, o PME é uma ação interministerial, constituída por meio da colaboração entre seis diferentes ministérios, possibilitando, à época, uma integração do PME a 25 diferentes programas do Governo Federal. A relação dos ministérios e programas é indicada nos diversos documentos do PME.

Ministério dos Esportes – Esporte e Lazer e Segundo Tempo. **Ministério da Cultura** – Cineclube na Escola, Cultura Viva, Casas do Patrimônio. **Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome** – Programa Atenção Integral à Família, ProJovem Adolescente, Centro de Referência Especializado de Assistência Social – CREAS e Programa de Erradicação do Trabalho Infantil – PETI. **Ministério da Ciência e Tecnologia** – Casa Brasil Inclusão Digital, Centros Vocacionais Tecnológicos e Centros Museus da Ciência. **Ministério da Educação** – Com Vidas – Comissão Meio Ambiente e Qualidade de Vida, Educação e Direitos Humanos, Educação Inclusiva: direito à diversidade, Escola que Protege, Escola Aberta, Educar na Diversidade, Salas Recursos Multifuncionais e ProlInfo. **Ministério do Meio Ambiente** – Sala Verde, Municípios Educadores Sustentáveis e Viveiros Educadores. (BRASIL, 2009C, p. 51).

Ressalta-se no documento a importância de se pensar um modelo de gestão intersetorial, que se expressa por justificativas diversas. Considera-se que, diante dos múltiplos desafios que perpassam a educação pública brasileira, faz-se necessária uma conjugação de esforços de diferentes áreas, de modo que a elaboração das políticas públicas possa avançar no enfrentamento de tais desafios. Também é ressaltado no documento que discutir as questões educacionais, sobretudo no Brasil - onde a desigualdade se constituiu enquanto elemento histórico, social e estrutural de nossa sociedade - exige uma abordagem que não se limite apenas ao campo da educação. Por isso, a concepção de educação integral preconizada pelo PME ampara-se na ideia de intersetorialidade.

A intersetorialidade, no sentido empregado pelos documentos do PME, tem como característica uma articulação horizontal entre os setores, ou seja, busca-se o diálogo entre as diferentes áreas de uma maneira não hierárquica. Estipula-se um plano de metas e, a partir dos objetivos propostos, os diversos setores se organizam em conjunto para atender as demandas.

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. Esta é a primeira característica que podemos destacar numa estratégia de ação intersetorial. (BRASIL, 2009b, p. 25).

Diante do discurso que ampara as ações intersetoriais como um modelo de política que busca o fortalecimento da democracia, outra categoria emerge nos documentos. A *descentralização* também compõe o *modus operandi* do PME. Contudo, ela não se constitui como sinônimo de intersetorialidade. Se a gestão intersetorial se ampara pela horizontalidade entre os setores, a descentralização carrega consigo uma organização das ações de caráter vertical, dividida em diferentes níveis. Descentralizar significa compartilhar responsabilidades, demandas e

atribuições entre os diferentes níveis, sem perder de vista as especificidades que cada nível possui. Nesse sentido, os aportes normativos do PME salientam que a

a construção efetiva do Programa se dá em diferentes níveis – entre os gestores dos diversos programas federais, entre os gestores das três esferas de governo, entre as diferentes secretarias em nível municipal e nos territórios compostos por todos aqueles envolvidos na implementação do Programa e que tenham proximidade com o cotidiano das crianças e adolescentes. (BRASIL, 2009b, p. 27).

O respectivo documento também expressa que, após a Constituição Federal de 1988, as políticas públicas passaram a ser implementadas com um significativo grau de descentralização que acarretou alterações nas relações entre a união e os entes federados, gerando “um distanciamento dos modelos centralizados no governo federal e uma ampliação da autonomia dos estados e municípios para inovações e experimentações políticas mais próximas das especificidades locais e regionais” (Idem, p.26).

Não se compreende mais o Estado como agente único da ação pública, mas espera-se que cumpra sua missão de inteligência do fazer público e, em consequência, exerça papel indutor e articulador de esforços governamentais e societários em torno de prioridades da política pública. (CARVALHO apud BRASIL, 2009, p. 44).

A descentralização é umas das principais características do PME, evidenciando sua organização em diversos níveis. Desde a instituição escolar, suas relações com a comunidade local e com o município, até o contexto da rede estadual e da União, que exerce o papel de regulação do programa por meio da gestão intersetorial. Nesse sentido, os documentos do PME orientam a constituição de diferentes comitês, como estratégia para buscar uma organicidade nas ações do programa. Os comitês se organizam de acordo com os diferentes níveis de atuação dos agentes, com a proposta de estabelecer uma rede de comunicação que atua desde a instituição escolar até a União. Assim, indica-se a criação de comitês locais, metropolitanos e, em nível nacional, organizava-se o Fórum Interministerial Mais Educação²⁰.

Com a apresentação dos dois grupos de categorias que compõem o conteúdo e a forma do PME, apontando o que se discute nos documentos do programa acerca dos Sujeitos, Tempos, Espaços, Saberes, Gestão Intersetorial e Descentralização, passamos, em seguida, para a apresentação das bases que compõem o Programa Novo Mais Educação.

²⁰ Para uma discussão do papel dos comitês no PME cf. o estudo de Diniz Júnior (2017).

O PNME foi instituído pela portaria MEC n. 1.144/2016 e regido pela resolução FNDE n. 17/2017. O respectivo programa, como o próprio nome indica, fora articulado tendo como base a experiência precursora do PME, adotando uma abordagem que oscila entre a manutenção e renovação de elementos que constituíam a política do governo anterior. Nesse sentido, o PNME também se configura como um programa voltado à indução da jornada escolar de tempo integral nas escolas públicas de Ensino Fundamental. Embora o sentido geral dessa ação seja o mesmo do programa anterior, uma parcela significativa de elementos do novo programa foi reconfigurada quando o comparamos com o anterior. Tendo como intuito caminhar pelas (des)continuidades que configuram o PNME em relação ao seu antecessor, dedicamos especial atenção aos documentos que se constituem como base do novo programa.

Seguimos a mesma abordagem metodológica que aplicamos para apresentar as características gerais do PME, ao abordar os aspectos do PNME. Apresentamos, igualmente, dois grupos de categorias, que representam o conteúdo e a forma do PNME. Reforçamos que tal separação possui uma natureza apenas metodológica. O primeiro grupo de categorias no PNME - *Grupo-Conteúdo* - é composto pelas mesmas categorias apresentadas no primeiro programa, *Sujeitos, Tempos, Espaços e Saberes*. Já o segundo - *Grupo-Forma*, a partir de nossas inferências indicam categorias distintas do PME, a saber: *Avaliação e Monitoramento*.

Ao nos aproximarmos do primeiro grupo, é importante ressaltar que, embora o PNME destaque as mesmas categorias que o seu antecessor, alterações significativas na maneira como estas se articulam fazem com que a organização do novo programa ocorra de forma distinta, evidenciando uma relação de conservação-renovação entre os dois programas.

Ao explorar os documentos do PNME, fica evidente o distanciamento que há em relação ao PME, no que se refere ao processo de elaboração dos documentos orientadores e aportes normativos. Diferente do PME - elaborado com um rigor teórico-epistemológico, apresentando as orientações de forma a dialogar com sujeitos que trazem importantes contribuições para o campo das ciências humanas e sociais - o novo programa federal é apresentado mediante uma base conceitual extremamente precária. As orientações para a implementação do PNME foram constituídas sem maiores preocupações em contextualizar as ações do programa com produções relacionadas aos campos de saberes da Educação e das Ciências

Humanas e Sociais. Dessa forma, a abordagem nos documentos do PNME se constitui de uma maneira mais instrumental que no PME.

Apresentamos nossas inferências acerca do PNME inicialmente pelas categorias que compõem o *Grupo-Conteúdo*, notadamente pelas orientações que se expressam em relação aos *Sujeitos* que atuam neste programa. Novamente, indicando os sujeitos a quem o programa se destina - os estudantes - e também aos sujeitos que atuam no programa, responsáveis pela organização das atividades.

Em relação aos estudantes indicados para participação no programa há um processo de conservação em relação ao programa anterior, ou seja, se mantém o caráter duplamente focal que discutimos ao apresentar o PME. De forma inicial são apontadas as instituições consideradas aptas a participarem do programa. A seleção inicia-se no âmbito das secretarias de educação. O Documento Orientador do PNME apresenta um sistema de classificação das instituições escolares em três grupos distintos: (1) escolas que receberam recursos do PDDE Educação Integral entre os anos de 2014 e 2016; (2) “escolas que apresentam Índice de Nível Socioeconômico baixo ou muito baixo(...) e/ou obtiveram desempenho no IDEB inferior à média nacional das escolas públicas e que não se enquadrem no critério do Grupo 1” (BRASIL, 2016, p. 4); (3) demais escolas de ensino fundamental. Ressalta-se a obrigatoriedade de indicar ao menos uma instituição pertencente aos grupos 1 ou 2.

Após a realização do processo de seleção das instituições escolares, os aportes normativos indicam quais alunos devem ser priorizados na implementação do programa:

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

Ao elencar os sete grupos de estudantes que devem ter prioridade na seleção de participantes, o documento indica, posteriormente, que também poderão participar das atividades de ampliação da jornada escolar os demais estudantes, caso haja interesse por parte do aluno em permanecer mais tempo na escola. Contudo, fica nítida a orientação do PNME, que busca direcionar o atendimento, no que se refere à seleção das instituições e dos alunos, de forma a promover intervenções nas regiões onde encontram-se estudantes em situação de pobreza e com nível de aprendizado

abaixo do esperado, utilizando as avaliações globais da educação como parâmetro para seleção.

Em relação aos sujeitos responsáveis pelo desenvolvimento das ações do programa, assim como o PME, o Novo Mais Educação também se ampara no voluntariado para o desenvolvimento das atividades pedagógicas. Os cargos de gestão do programa, no âmbito das instituições escolares e das secretarias de educação, são de responsabilidade dos entes subnacionais estaduais ou municipais, como contrapartida aos repasses recebidos pela União para a realização do programa.

O PNME aponta quatro categorias de profissionais/voluntários para atuarem nas ações do programa: coordenador, articulador, mediador da aprendizagem e facilitador da aprendizagem. Os dois primeiros - coordenadores e articuladores - são profissionais com vínculo empregatício que atuam na secretaria e na instituição escolar, respectivamente. Os dois últimos - mediadores e facilitadores - são voluntários responsáveis pela ministração das oficinas.

O coordenador é o profissional responsável por “acompanhar a implantação do Programa e monitorar sua execução, validando os relatórios das escolas e elaborando o relatório de atividades do município, do estado ou do Distrito Federal no Programa Dinheiro Direto na Escola” (BRASIL, 2017, p. 7). O articulador, deve ser um docente ou orientador pedagógico com carga-horária semanal de ao menos 20 horas. Sendo responsável pela

coordenação e organização das atividades na escola, pela promoção da interação entre a escola e a comunidade, pela prestação de informações sobre o desenvolvimento das atividades para fins de monitoramento e pela integração do Programa com o Projeto Político-Pedagógico. (Idem).

Na condução das atividades pedagógicas, o programa indica dois tipos de sujeitos voluntários. Os mediadores da aprendizagem - responsáveis pelas atividades referentes ao acompanhamento pedagógico, e que planejam e executam as atividades vinculadas ao ensino de língua portuguesa e matemática. A recomendação do programa indica que devem ser priorizados sujeitos que possuam formação em nível de pós-graduação na respectiva área de atuação, graduados ou licenciandos que estejam cursando a graduação em pedagogia e matemática. Ressalta-se que o mediador deve trabalhar de forma articulada aos demais professores da instituição, buscando caminhos metodológicos complementares ao já empregados no ensino regular (Idem, p.8)

Os facilitadores são os sujeitos responsáveis pelas oficinas de Arte e Cultura e Esporte e Lazer. “Quanto aos facilitadores, é importante que eles tenham experiência na área em que forem atuar” (Idem, p.9), e que também devem ser valorizadas as experiências dos sujeitos, indicando a possibilidade de selecionar membros da comunidade para a condução de tais oficinas.

Como podemos observar, os direcionamentos acerca dos sujeitos que integram o PNME seguem a mesma estrutura do PME, focalizando as intervenções em estudantes em situação de pobreza e defasagem escolar por meio da atuação de profissionais, predominantemente, com vínculo voluntário. A única distinção entre os dois programas, no tocante às categorias de profissionais/voluntários, é que no caso do PME havia uma maior quantidade de categorias de profissionais em virtude de o programa possuir uma estrutura mais robusta e objetivos mais amplos.

Os *Tempos* são a segunda categoria do grupo-conteúdo apresentada nos documentos. A organização dos tempos no PNME apresenta uma diferenciação em relação ao seu precursor. O PME garantia a jornada escolar de tempo integral nas instituições que o adotaram; no contexto do PNME, não há garantias quanto à jornada escolar de tempo integral, embora o período de sete horas diárias seja uma possibilidade. Assim, podemos afirmar que o PNME é um programa indutor da ampliação da jornada escolar, mas não necessariamente indutor do tempo integral nas escolas. Os documentos do PNME indicam duas possibilidades de ampliação do tempo. A primeira é constituída por uma ampliação semanal de cinco horas, onde serão desenvolvidas apenas as atividades do macrocampo de orientação pedagógica. A segunda opção remete a uma extensão da carga-horária semanal de 15 horas, onde as atividades do macrocampo de orientação pedagógica correspondem a oito horas e as sete horas restantes devem ser organizadas de acordo com três atividades dos macrocampos de Arte e Cultura e Esporte e Lazer.

Os documentos ressaltam a autonomia da escola no arranjo dos tempos escolares, mas indicam que a opção de 15 horas de ampliação deve ser organizada de modo a constituir uma jornada em tempo integral:

Quanto às escolas que optaram pela ampliação de 15 horas, embora tenham autonomia nos arranjos dos horários, precisam considerar que a Resolução CNE nº 4/2010, que define diretrizes curriculares nacionais gerais para a educação básica, determina que a jornada escolar de tempo integral deve ter 7 horas, no mínimo, durante todo o período letivo. (BRASIL, 2017, p. 10).

Em relação aos *Espaços*, o PNME apresenta uma discussão mais sucinta, quando comparado ao PME. No programa que o antecedeu, a discussão dos espaços era realizada de forma articulada à comunidade local e também ao município, entendendo que na comunidade e na cidade é possível identificar territórios educativos, *locus* importantes para a constituição de uma educação que se pretenda integral. No PNME, a discussão dos espaços se dá, principalmente, para indicar que a falta de estrutura das instituições públicas não deve ser encarada como uma barreira para a ampliação da jornada escolar.

As atividades do PNME podem acontecer tanto dentro da escola, em ambiente próprio, quanto na comunidade, em espaços cedidos. É essencial que a direção e o articulador do Programa na escola que não têm espaço próprio estabeleçam parcerias com clubes, associações comunitárias, igrejas e outros espaços sociais para a oferta das atividades do Novo Mais Educação, e que os espaços sejam adaptados e adequados às atividades que vão realizar. (BRASIL, 2017, p. 16)

Nesse sentido, o PNME, assim como o PME, incentiva a promoção de parcerias com outras instituições, visando a realização das atividades pedagógicas. Contudo, o novo programa retira a centralidade da comunidade, minimizando o seu papel. As orientações pela importância de construir uma relação com a comunidade no PNME são feitas predominantemente para indicar que as mesmas possuem responsabilidade nos processos formativos dos estudantes.

Essa mobilização visa pactuar metas entre a escola e a comunidade escolar, por isso reuniões periódicas devem ser realizadas com todos os segmentos da comunidade para que sejam feitas avaliações das metas estabelecidas, relacionando-as ao desenvolvimento do Programa. Nesses encontros, é importante deixar claro que a aprendizagem dos estudantes e a superação do fracasso é responsabilidade compartilhada com a família. (BRASIL, 2007, p. 6)

Por último, nas categorias que pertencem ao *Grupo-Conteúdo*, temos os *Saberes*. Novamente cabe ressaltar a distinção entre o PME e o PNME. Os saberes a serem trabalhados no novo programa são drasticamente reduzidos. Ao contrário do PME, que os organizava em múltiplos macrocampos, o PNME, em sua versão mais sintética, oferta apenas atividades de orientação pedagógica, o que basicamente o reduz a um programa de reforço escolar a ser implementado no contraturno. A versão de 15 horas também aponta para distinções entre o PNME e seu antecessor. Ao incorporar atividades de Arte e Cultura e Esporte e Lazer às atividades do novo programa, os documentos o fazem de uma maneira nitidamente hierárquica, ou seja,

deixa evidente que as ações de orientação pedagógica são centrais e as demais periféricas.

Aprofundaremos as discussões acerca das descontinuidades entre os dois programas no último ponto do capítulo, quando destacamos as entrelinhas e os silenciamentos nos documentos analisados, buscando compreender os sentidos da ação indutora. Neste momento, seguimos a discussão com a apresentação das categorias do grupo-forma, representado no PNME pelo monitoramento e avaliação.

O PME tinha como componente principal em seu modelo de operacionalização a gestão intersetorial e a descentralização. No PNME a gestão intersetorial não entra em debate, uma vez que os objetivos do programa são muito mais tímidos. A descentralização se mantém como um componente, mas deixa de ter centralidade nas discussões. O modelo operacional do Novo Mais Educação torna central a avaliação e o monitoramento.

A *avaliação* é um elemento inerente a todo processo educativo, as práticas pedagógicas demandam ações avaliativas com vistas ao conhecimento dos saberes já apropriados e construídos pelos sujeitos em formação na fase inicial dos processos formativos. Não obstante, ao longo de tal processo as ações avaliativas devem ser utilizadas de modo a pensar os caminhos pedagógicos e, ao final de cada etapa formativa, a avaliação é utilizada como um mecanismo para identificarmos o amadurecimento dos sujeitos ao longo de todo o caminho percorrido. Dessa forma, ressaltamos que o fato de o PNME atribuir significativa atenção aos processos avaliativos não é algo que imediatamente nos cause estranhamento, os processos de avaliação também eram abordados pelo PME. Contudo, os usos dos dados das avaliações é que nos levou a indicar a avaliação, ao lado do monitoramento, como algo presente no modelo de operacionalização do PNME que, em nossas análises, indicam uma forma de organização deste programa que se distingue do programa anterior.

A avaliação e o monitoramento ocupam um lugar de destaque no Caderno de Orientações Pedagógicas do PNME (BRASIL, 2017), sendo um dos 5 pontos principais do documento. Segundo as diretrizes do respectivo programa as ações de avaliação devem estar presentes em diversos momentos da implementação do mesmo, de forma a avaliar o desenvolvimento dos estudantes ao longo de todo o processo formativo e também a atuação dos profissionais e voluntários. O mote

central dos processos avaliativos tem por intuito, segundo as diretrizes do programa, identificar os limites e avanços relacionados ao objetivo central do PNME, que se refere a melhoria dos índices educacionais em Língua Portuguesa e Matemática, aferidos pelas avaliações de larga escala.

A Portaria MEC nº 1.144/2016 estabeleceu que uma das diretrizes do Programa Novo Mais Educação é “monitorar e avaliar periodicamente a execução e os resultados do programa”. Na mesma direção, a Resolução CD/FNDE nº 5/2016 estabeleceu que o Ministério da Educação - MEC, por meio da Secretaria de Educação Básica - SEB, pactuará metas de aprendizagem a serem alcançadas pelas escolas e pelas secretarias estaduais, municipais e distrital de educação, para balizar a avaliação dos resultados do Programa e possivelmente condicionar a participação no Programa em exercícios seguintes.(...) Dessa forma, cria-se uma rede de avaliação, acompanhamento e monitoramento da execução do Programa, a fim de que seus resultados se tornem públicos para todos os envolvidos: estudantes, professores, pais e gestores. Essa rede, com base em avaliações contínuas e periódicas, deve ser capaz de identificar os progressos e as dificuldades, analisar metas e corrigir rumos, se for o caso. (BRASIL, 2017, p. 36-37).

Os diversos processos avaliativos no PNME visam produzir uma ampla quantidade de dados acerca do programa nas redes estaduais e municipais. Assim, de acordo com os documentos, os diferentes sujeitos em atuação têm entre suas principais atribuições o compartilhamento de tais informações obtidas por meio das avaliações. Os facilitadores e mediadores compartilham os resultados de suas oficinas com o professor articulador, que é o responsável pelo programa na instituição escolar, este, por sua vez, compartilha os dados da instituição com o coordenador, que é o responsável pela implementação do programa na rede de educação. De posse de tais dados as informações são enviadas para uma plataforma digital que faz o mapeamento de tais informações e também direciona testes a serem executados nas instituições de ensino, sob a pretensão de avaliar e monitorar a execução do programa.

As informações coletadas pelo sistema serão objeto de uma pesquisa longitudinal que possibilitará o acompanhamento e a avaliação das ações desenvolvidas, a fim de se verificar a efetividade do programa naquilo que é seu principal objetivo: melhorar a aprendizagem em Língua Portuguesa e Matemática no ensino fundamental (BRASIL, 2017, p. 37).

No modelo de operacionalização do PNME, a avaliação e monitoramento são constituídos como ferramentas de controle do trabalho pedagógico, por parte do Governo Federal, no âmbito dos sistemas de educação, indicando um modelo gerencial da política pública, com uma concepção instrumental e produtivista das ações pedagógicas. Nesse sentido, a avaliação e monitoramento não atendem

necessariamente à expectativa de melhorias na implementação do programa nas escolas, mas tornam centrais o intuito de promover melhores índices nas avaliações em larga escala, balizadoras das relações constituídas entre o Governo Federal, entes federados e comunidades escolares. De acordo com o Caderno de Orientações do PNME

Sabe-se que as avaliações em larga escala estão vinculadas, primordialmente, à necessidade de dados concretos para a elaboração e execução de políticas educacionais. Porém, há que se compreender que estes podem ser auxiliares para organização, planejamento e reorganização do trabalho de professores, articuladores, mediadores e facilitadores com vistas à melhoria das aprendizagens, já que podem ser auxiliares na construção de propostas e atividades que contribuam no processo de aprendizagem e ensino.(...) Dessa forma, é preciso que os sujeitos envolvidos diretamente com o trabalho pedagógico aprendam a utilizar os dados e resultados das avaliações em larga escala para que sirvam de parâmetro e permitam a reorganização do planejamento e das estratégias utilizadas, acima de tudo nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática. Apropriar-se dos resultados das avaliações de larga escala nacionais, como Prova Brasil e ANA, bem como das estaduais e municipais, permite que elas se tornem instrumentos orientadores do trabalho pedagógico desenvolvido, transformando as metodologias e intervenções pedagógicas dentro de sala de aula. (BRASIL, 2017, p. 45-46).

Em virtude da referida concepção que ampara a ideia de avaliação e monitoramento no PNME, que expressa mecanismos de controle sobre o trabalho pedagógico, de forma a indicar os contornos que devem ser assumidos pelo programa, chegamos a compreensão de que tais categorias são centrais ao modelo de operacionalização do novo programa. Em alguma medida o protagonismo dado a tais categorias no PNME representam uma mudança de direção em relação ao programa anterior, embora tais elementos estivessem presentes de forma embrionária no programa instituído na gestão do Partido dos Trabalhadores.

Diante da descrição das categorias que constituem os programas em sua totalidade, expressa pela entrocamento de tais elementos, que representam a forma e o conteúdo dos programas, seguimos adiante com a apresentação das questões indicadas nos documentos referentes a indução, ou seja, de como a indução é compreendida no discurso oficial de tais políticas, bem como das questões que são levantadas ao apresentar os programas como políticas indutoras.

2.2.1 A indução nos documentos do Programa Mais Educação e Novo Mais Educação

Nos pontos anteriores, apresentamos a análise documental dos programas federais a partir de categorias que podem ser identificadas ao estabelecer um contato com os diferentes documentos norteadores de tais ações. Durante essas análises, trouxemos as categorias de forma a trabalhar individualmente cada um dos programas e sem trazer à tona as questões relacionadas ao processo indutor. Em virtude da importância e centralidade que a indução possui em nosso trabalho, consideramos pertinente analisá-la em um subtópico que se direcionasse especificamente a esta questão, investigando os dois programas de forma sincrônica. Ressaltamos que neste momento, discutimos a indução a partir dos elementos que compõem os documentos oficiais, ou seja, de como o discurso oficial apresenta o processo indutor nos referidos programas.

A indução, embora seja algo de extrema relevância em tais programas, não se configura como um aspecto amplamente discutido nos documentos do PME e do PNME. Na maioria das vezes, o termo aparece como indicativo de que tais ações devem ser implementadas em colaboração com os demais entes federados e com a sociedade civil, porém, sem discutir quais são os elementos que compõem esse processo indutor. No PME, tais discussões são apresentadas com algum nível de elaboração; já no PNME, apenas há a indicação que o referido programa se caracteriza como uma ação indutora, assim como fora feito na apresentação do PME.

O Programa Mais Educação foi instituído(...) como uma estratégia do Governo Federal para induzir a ampliação da jornada escolar e a organização curricular, na perspectiva da Educação Integral. (BRASIL, 2011, p. 7).

O Programa Novo Mais Educação é um programa de indução à jornada de tempo integral, as escolas devem oferecer as atividades em no mínimo 7 horas por dia e em todos os dias da semana (BRASIL, 2017, p. 9).

No que se refere ao PNME, o excerto acima se configura como o único trecho onde a indução é citada. No contexto do Programa Mais Educação, as discussões acerca de tais aspectos recebem mais atenção. O documento Gestão Intersectorial no Território, conforme mencionamos anteriormente, indica que

Desde a Constituição Federal de 1988, a descentralização passou a ser uma diretriz importante na gestão das políticas sociais, especialmente nos aspectos de execução e coordenação. Como efeito da descentralização ao longo desses anos, observamos um distanciamento dos modelos centralizados no governo federal e uma ampliação da autonomia dos Estados e municípios para inovações e experimentações políticas mais próximas das

especificidades locais e regionais. Assim, a descentralização tem induzido políticas sociais a condições heterogêneas e, quando são simultaneamente impulsionadas pela diretriz da participação popular, tendem a se aproximar das demandas locais. (BRASIL, 2009b, p. 26).

Ao discutir a indução no contexto das políticas de educação integral e(m) tempo integral, aponta-se a descentralização como um componente. Tais programas indutores, elaboradas em nível federal, chegam aos estados e municípios de forma a exigirem uma participação destes na delimitação e implementação das ações.

Nas diretrizes dos programas o único momento em que se apresentam orientações sobre as formas de delineamento do mecanismo indutor é no documento intitulado *Educação Integral: texto referência para o debate nacional*, que no subtópico 3.6, *Poder Público: o papel indutor do Estado*, discute em termos teóricos e práticos as formas como o processo indutor deve se desenvolver. A compreensão acerca do papel indutor do Estado na perspectiva da educação em tempo integral se orienta pelas seguintes diretrizes e objetivos, que em síntese partem da ideia de que

é papel do Governo Federal auxiliar na disseminação das novas concepções de currículo, conhecimento, desenvolvimento humano e aprendizado que, muitas vezes, estão restritas aos espaços de pesquisa acadêmica (Uma escola do tamanho do Brasil, 2002). Por outro lado, ao desempenhar esse papel, o Ministério da Educação toma como sua responsabilidade na proposição da Educação Integral a oferta das condições técnico-financeiras que possibilitem a ampliação dos tempos e dos espaços de que a escola dispõe para organizar o processo de ensino e de aprendizagem como parte da política de qualificação do processo educativo no país. (BRASIL, 2009^a, p. 42)

Dessa forma, o processo indutor na educação em tempo integral tem como perspectiva se estruturar de forma a incentivar, mediante estratégias financeiras e técnicas, a ampliação da jornada escolar. No contexto do PME, pretensamente de forma a promover uma reorganização curricular das ações pedagógicas nas instituições escolares, buscando uma aproximação à educação integral. Para tanto, na perspectiva indutora do Estado compete ao Ministério da Educação, diante das referidas pretensões

reconhecer demandas, identificar oportunidades e oferecer estratégias sustentáveis, por meio de uma dinâmica especificamente regulada entre os agentes, setores da sociedade e esferas de governo, para manter as condições de diálogo, reconhecer dissensos e construir consensos (idem).

A concepção de indução das políticas públicas de educação em tempo integral se ampara em uma compreensão sobre como deve se configurar estruturalmente o Estado e, conseqüentemente, nas suas formas de atuação. Nesse sentido, de acordo com as bases preconizadas por tais políticas indutoras “Não se compreende mais o

Estado como agente único da ação pública” (BRASIL, 2009a, p. 44). O objetivo do Estado em tal compreensão se refere a uma “missão de inteligência do fazer público e [que], em consequência, exerça papel indutor e articulador de esforços governamentais e societários em torno de prioridades da política pública”. (Idem, apud carvalho 2006, p. 9).

Assim, os documentos ressaltam o importante papel do Governo Federal na efetivação de tais políticas públicas, mas adverte que a “ação indutora do Governo Federal, no entanto, é coadjuvante, pois a oferta dos serviços educacionais para o atendimento dos direitos sociais é parte da tarefa mais ampla de construção de um Sistema Nacional Articulado” (Idem, p. 42). Ao indicar a necessidade de construção do referido sistema opera-se com a noção de institucionalização de um “esforço organizado, autônomo e permanente do Estado e da sociedade, por meio da gestão democrática e participativa” (idem).

As referidas questões representam a compreensão oficial acerca do processo indutor das políticas públicas. E certo que para além do discurso oficial há outras questões que os documentos oficiais não abordam, mas que são tão ou mais importantes para a compreensão de como a indução de políticas públicas se configura em sua materialidade. Nesse sentido, seguimos a discussão, no próximo tópico, a partir das reflexões presentes em trabalhos acadêmicos que buscaram relacionar a educação integral e(m) tempo integral ao conceito de indução de políticas públicas no âmbito dos programas federais em análise.

2.3 Indução nas políticas federais de educação integral e(m) tempo integral: o que nos dizem as teses e dissertações?

Neste ponto, apresentamos os resultados da pesquisa que realizamos no banco de teses e dissertações da CAPES²¹. A respectiva consulta teve como intuito conhecer e compreender, em estudos no campo da Educação, os elementos que seus autores relacionam ao *processo de indução* realizado em políticas federais de educação integral e(m) tempo integral. Para além de buscar os significados e sentidos do conceito de indução, procuramos verificar sua aplicabilidade à educação integral e(m) tempo integral por meio da análise documental que versa sobre o PME e PNME,

²¹ Disponível em: <http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>. Acesso em: 17/12/2018

e também direcionamos o foco da investigação para os trabalhos produzidos, em nível de pós-graduação, que se dedicaram ao estudo de tais programas, trazendo contribuições para o entendimento do que se entende por processo indutor no campo e, mais especificamente, na temática que nos mobiliza.

A pesquisa no banco de teses e dissertações foi delineada por meio de filtros de busca e de procedimentos metodológicos que detalhamos, a seguir. Inicialmente, marcamos as Ciências Humanas como grande área de conhecimento, restringindo na sequência a pesquisa para a área da Educação; como recorte temporal, limitamos a busca aos trabalhos produzidos entre os anos de 2008 e 2017²². Realizamos a pesquisa, utilizando dois descritores: Indução e Indutor. Ao empregar o termo indução, encontramos 91 trabalhos e, ao utilizar o termo indutor, 69 trabalhos foram encontrados. Com base nesses trabalhos, fizemos uma pré-análise de conteúdo a partir do título, resumo e palavras-chave.

Em conformidade com os objetivos de nossa dissertação, selecionamos 15 estudos, sendo 13 dissertações e 2 teses que, na pré-análise, apontavam relação entre a educação integral e(m) tempo integral e o conceito de indução. Deste total, três trabalhos foram excluídos, por não apresentarem uma correlação mais estreita entre os referidos aspectos. Elegemos, portanto, 12 trabalhos para problematização – 11 dissertações e uma tese – que, efetivamente, contribuíram para a compreensão do processo indutor realizado pelos programas federais. No quadro 05, apresentamos os dados gerais das pesquisas selecionadas:

Quadro 05: Descritores Indução/Indutor e Programas Federais de Educação em Tempo Integral no Banco de Teses e Dissertações da CAPES

| Autor | Título | IES | NP | Ano |
|---------------------|--|------|----|------|
| Barbosa, J. M. | A educação integral dos territórios educativos do programa mais educação em Caruaru - PE: a institucionalização de ajustes e encurtamentos no interior das escolas | UFPE | M | 2015 |
| Becker, P. C. C. | Do programa mais educação à educação integral: o currículo como movimento indutor | UFSC | M | 2015 |

²² O recorte temporal que realizamos tem como base inicial o ano de 2008 por corresponder ao início da implantação do PME nas escolas; seguimos até 2017 tendo, como justificativa, o recorte temporal da própria pesquisa de dissertação, que direciona as análises até o respectivo ano.

| | | | | |
|------------------------|---|--------------|---|------|
| Cantuari o, V. M. | O processo de implementação da escola pública de tempo integral no Piauí | UFPI | M | 2017 |
| Honorato , V. M. C. | Concepção de gestão e organização pedagógica em documentos oficiais sobre escola de tempo integral | PUC – GO | M | 2015 |
| Morgan, K. V. | O programa mais educação no formigueiro das Américas: a política de indução à educação integral no município de São João de Meriti | UFF | M | 2015 |
| Mosna, R. M. P. | Avaliação da política pública "Programa Mais Educação" em escolas de ensino fundamental da rede estadual de ensino do Rio Grande do Sul | UFRGS | D | 2014 |
| Oliveira, L. G. | A formação continuada no âmbito do programa mais educação no município de Mesquita-RJ | UNIRIO | M | 2014 |
| Santos, V. S. | O programa mais educação: um estudo da oferta de educação no contraturno escolar no município de Maceió | UFAL | M | 2017 |
| Silva, F. C. | O programa mais educação em Goiás e o conceito de educação integral: repercussões na qualidade do ensino | PUC – GO | M | 2017 |
| Soares, D. P. A. | Programa mais educação nas escolas estaduais de Porto Velho-RO: percursos para a educação integral | UNIR | M | 2013 |
| Souza, D. D. | Programa Mais Educação em uma escola municipal em Cáceres/MT: sujeitos, espaços e tempos | UNEMA T | M | 2015 |
| Souza, F. R. | Mais tempo para quê?: a organização do currículo em uma escola em tempo integral da rede municipal de educação de São João – PR | UNIOE STE | M | 2016 |

Legenda: IES – Instituição de Ensino Superior; NP – Nível da Pesquisa; D – Doutorado; M – Mestrado

Ressaltamos que o método de leitura das respectivas pesquisas buscou focalizar a análise do conteúdo contido na tese e nas dissertações, de modo a destacar somente os aspectos que relacionam a discussão da educação integral e(m) tempo integral ao conceito de indução. Não se constitui como objetivo do nosso trabalho problematizar todos os aspectos contidos nesses estudos. Dessa forma apresentamos, a seguir, as problematizações e olhares acerca da indução no contexto da política nacional de ampliação da jornada escolar.

A dissertação de Barbosa (2015) - *A educação integral dos territórios educativos do Programa Mais Educação em Caruaru-PE: a institucionalização de ajustes e encurtamentos no interior das escolas* - aborda a questão da indução na ampliação da jornada escolar por meio dos direcionamentos do PME para a organização de propostas pedagógicas nos espaços exteriores à escola. O estudo salienta, apropriando-se das discussões realizadas por Algebaile (2009), que a proposta do PME de implementação de um projeto educacional no território entra em conflito com a realidade de diversos municípios brasileiros, onde a escola é o equipamento público “mais estruturado do lugar, quando não é o único” (p. 25).

Apesar de tais conflitos, o autor ressalta que “o apoio técnico e financeiro dado às escolas acaba sendo um mecanismo que pesa a favor da indução dos gestores a assinarem propostas tão ousadas” (idem). Nessa perspectiva, inferimos que, mediante um cenário de poucos recursos destinados à escola pública, o mecanismo indutor do PME, ao dar um aporte técnico e financeiro às escolas, acaba pressionando os gestores das instituições a aderirem ao programa, mesmo que a realidade aponte para questões que inviabilizam a implementação desse programa, no contexto das instituições de ensino.

Nesse caminho, o autor constata que o processo indutor realizado pelo PME é responsável por uma institucionalização de ajustes e encurtamentos no interior das escolas que não se limita a um aspecto conjuntural ou local, ou seja, promove-se uma política em nível nacional que induz tais práticas:

O que há de novo no contexto atual é que as atuais práticas de “adaptações”, truques, “arranjos” e “manipulações de tempo-espaço”, antes ocorridas de maneira fragmentada e coexistente com grandes investimentos em escolas modernas, tornam-se agora não mais aspectos de determinada conjuntura, mas um recurso amplamente utilizado pelas administrações locais como um “modos operandi” de ampliar a oferta, sendo até mesmo incorporado, sistematizado e induzido pelo Governo Federal como um recurso gerencial (idem, p. 90).

Becker (2015), em sua dissertação - *Do Programa Mais Educação à Educação Integral: o currículo como movimento indutor* - constituiu como uma das categorias centrais de análise a questão da indução no PME. Em consonância com a centralidade atribuída ao conceito de indução, a autora buscou uma definição para o respectivo termo. De acordo com o Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa (1995), induzir aparece como “persuadir à prática de alguma coisa; aconselhar, instigar”. Esse dicionário traz também o conceito de indutor, “que induz; que instiga ou sugere” (p. 58). Becker também buscou conceituar o termo indução pelo viés da filosofia, onde “a indução é o procedimento que leva do particular ao universal”.

Neste sentido, o Programa Mais Educação sugere o desenvolvimento de ações pedagógicas para uma educação integral em tempo integral, nas escolas públicas de Ensino Fundamental do Brasil. Então, a ideia de indução supõe que, além de apresentar um conjunto de orientações, a proposta deve oferecer elementos que estimulem e inspirem o trabalho no cotidiano escolar nesta perspectiva. (idem, p.58).

Ao tratar da indução da ampliação da jornada escolar e da reorganização curricular, a autora indica dois elementos que estimulam o processo indutivo. Com base nos documentos oficiais do PME argumenta que, como condição para a efetivação de tal indução, o “Estado, representado pelo MEC, no papel de indutor da educação integral, torna-se responsável pela oferta de condições técnico financeiras na proposição da ampliação dos tempos e dos espaços educativos” (p. 50). Nesse sentido, podemos considerar o aporte financeiro e técnico como elementos que integram o modo de operacionalização do mecanismo indutor no respectivo programa.

No capítulo final da dissertação, Becker (2015) analisa empiricamente a materialização do PME em seus tempos, espaços e saberes, categorias centrais na discussão e proposta de educação integral do programa. O caminho seguido pela autora buscou compreender os limites e possibilidades que a realidade das ações do programa na Rede Municipal de Florianópolis aponta para a possibilidade de uma indução, ou não, de um projeto de educação integral. O trabalho empírico foi realizado por meio da aplicação de questionários aos coordenadores do PME e/ou diretores das escolas e, também, pela observação das atividades pedagógicas no contexto de uma instituição escolar.

A indução é compreendida pela autora como um processo de transição à educação integral. Constatou-se na pesquisa que “os espaços considerados oportunidades de aprendizagem com a participação da comunidade, na perspectiva

apontada como indutora à educação integral pelo Mais Educação, não estão se concretizando no município de Florianópolis” (idem, p.105). Porém, ao pensar a formação continuada dos professores, Becker (2015) indica que o “Programa se mostra indutor à educação integral nesta escola. Ele impulsiona o debate sobre o assunto e a construção de um projeto coletivo” (idem, p.108), o que leva a considerar que a indução realizada pelo PME tem entre suas características a criação de espaços para discussão do papel da educação, da escola e dos demais espaços que compõem o território.

Ao relacionar a categoria tempo com a indução à educação integral, os resultados da pesquisa demonstram que

As escolas que desenvolvem o Programa não conseguem atender todos os alunos em jornada ampliada, mesmo que seja um desejo apontado nos documentos e, por vezes, também, pela escola/comunidade. Assim, consideramos ser este um aspecto fortemente limitador no âmbito da indução à educação integral. (idem, p. 112-113).

No que se refere às relações entre os saberes proclamados pelo Programa e a indução à educação integral, a pesquisa indicou que ocorreram avanços para a reorganização curricular das escolas na perspectiva de uma formação mais completa, o que levou a autora a concluir que

De modo geral, a pergunta colocada como mote para esta dissertação foi até que ponto o Mais Educação expressa um caminho indutor para educação integral. Nossa resposta, concluindo essa dissertação, é de que o Programa tem se mostrado, de alguma forma, como uma travessia para as escolas da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis. Considerando que o Programa, apesar das limitações, estimula a mudança; mobiliza as instituições para pensarem a jornada ampliada; e abre espaços para discussões coletivas sobre temas de interesse da escola, é possível afirmar que há indução. (idem, p. 131)

Cantuário (2017), em sua pesquisa de dissertação - *O processo de implementação da escola pública de tempo integral no Piauí* - também identifica o aporte financeiro como um dos componentes da indução da educação em tempo integral. “A definição de fatores de ponderações com diferenciação de valores para as matrículas em tempo integral, em relação às matrículas de tempo parcial, é fator importante de indução de oferta em tempo integral” (idem, p. 54). Além disso, a autora salienta que o “Programa Mais Educação não ultrapassou o caráter indutor, pois passada quase uma década, o programa perde[u] força na agenda das políticas públicas educacionais, uma vez que não se firmou como política de Estado” (p. 45). Atenta-se para o fracasso do modelo indutor, que visava fomentar a ampliação da

jornada escolar nas redes de ensino, mas devido a sua fragilidade enquanto ação indutora, não conseguiu sustentar tais objetivos.

A dissertação de Honorato (2015) - *Concepção de gestão e organização pedagógica em documentos oficiais sobre escola de tempo integral* - ao abordar a indução no contexto do PME indica que, para além da ampliação da jornada escolar, o processo indutor acarreta uma “reorganização pedagógico-curricular dos sistemas de ensino” (p. 15). Contudo, a pesquisa privilegia o estudo das concepções de gestão e organização escolar no contexto do PME e suas relações com as orientações dos organismos internacionais, de forma que as análises acerca das características do componente indutor do respectivo programa não constituem apelo significativo nas análises.

Morgan (2015), na dissertação *O Programa Mais Educação no Formigueiro das Américas: a política de indução à educação integral no município de São João de Meriti*, traz discussões acerca dos aspectos que se referem à implementação do PME. Embora a autora utilize o termo indução/indutor sem fazer uma discussão de seus significados e sentidos, podemos identificar aspectos que relacionam tais termos às análises acerca do PME como indutor da jornada de tempo integral. A intersectorialidade é um desses aspectos que atravessa a discussão do PME como política indutora na respectiva dissertação. “A questão da intersectorialidade vem se tornando tema de grande visibilidade na arena educacional e o Ministério da Educação a coloca como princípio balizador da política de indução à Educação Integral” (Idem, p. 102).

Diante dos quadros de desigualdade que compõem o país, segunda a autora, a União exerce um importante apoio aos entes federados, de acordo com suas “especificidades financeiras, técnicas e populacional” (Idem, p. 97). Há, na pesquisa de Morgan (2015), um movimento de relacionar o componente indutor a aspectos de aporte financeiro e técnico. Ao abordar as questões legais que orientam o PME, a autora, indica que

Seus pressupostos, presentes nas legislações pertinentes, apontam para a constituição de uma política indutora à Educação Integral que visa à formação do cidadão completo através da ampliação de tempos e espaços educativos, apoiada por entidades da sociedade civil e articulada com outras políticas sociais (idem, p. 100).

Ressalta-se novamente no trabalho a intersectorialidade como um componente dessa política indutora, explicitando o papel de apoio das entidades da sociedade civil

nas ações do programa, o que demonstra que o respectivo programa foi articulado por uma estrutura descentralizada das ações, que também integra o modelo indutor da política.

A tese de Mosna (2014) - *Avaliação da política pública "Programa Mais Educação" em escolas de ensino fundamental da rede estadual de ensino do Rio Grande do Sul* - não atribui um grande peso à problematização do PME como programa indutor, porém, ressalta que o respectivo programa, para além de promover uma indução da ampliação da jornada escolar, também induz uma reorganização no campo curricular. A autora aponta que a perspectiva do PME enquanto indutor de uma reorganização curricular esbarra em conflitos que dificultam o êxito de tal tarefa, tendo em vista os limites da promoção de uma ampliação da jornada escolar realizada predominantemente por meio do trabalho voluntário.

A queixa das gestoras e coordenadores do Programa ao relatarem as dificuldades para conseguir professores e com a desistência e abandono de alguns agentes no decorrer do ano letivo são aspectos que contribuem para a não resignificação curricular. Para que o programa induza a construção de um currículo de educação integral e integrada esse currículo precisa ter regularidade letiva, profissionais mais estáveis, pois, pelo visto essa forma de "contratação" dos profissionais, traz muita insegurança para a gestão. (Idem, p. 183).

A pesquisa de Oliveira (2014) - *A formação continuada no âmbito do Programa Mais Educação no município de Mesquita - RJ* - aponta limites do PME enquanto proposta indutora. A autora, em sua dissertação, indica que embora seja um programa indutor, ou seja, que pressupõe um modelo descentralizado de articulação de suas ações, onde as responsabilidades são compartilhadas com os entes federados, o PME possui como limite a falta de "critérios claros com relação ao perfil e nível de formação que [os](...) profissionais devem ter para atuar no Programa e [também não há] garantia de que tais profissionais devam passar por um processo de formação inicial e/ou continuada para nele atuar"(idem, p. 21). Podemos inferir que ao abordar a questão do modelo de indução preconizado pelo respectivo programa, há dois aspectos que estão postos na respectiva dissertação: a indução enquanto um modelo de política pública amparada na descentralização das ações e a indução no sentido da constituição de relações de trabalho fragilizadas, que apontam para a precarização do trabalho docente.

Ressaltamos que apesar de o monitor ter a função de contribuir para a formação integral do estudante, função esta também do professor, não recebe os mesmos benefícios já adquiridos por esta categoria; tais como férias, 13º salário, formação, entre outros. De forma que, conforme já

apresentamos, acreditamos ser de fundamental importância o perfil e a formação deste educador, bem como a discussão acerca da sua valorização, que apesar de não ser considerado profissional da educação, vem contribuindo com a tarefa de educar. Tal questão deve estar clara nos documentos do PME e aos poucos precisa ser incorporada pelas instâncias subnacionais, visto que o Programa tem como proposta ser indutor de educação integral. (idem, p. 80).

A dissertação de Santos (2017), *O Programa Mais Educação: um estudo da oferta de educação no contraturno escolar no município de Maceió*, “investiga o Programa Mais Educação enquanto política pública de indução da educação integral” (p.8). O problema de pesquisa consistiu em “compreender e analisar como se configura a proposta de indução da Educação Integral [do PME], entendendo seus objetivos, seus conceitos, intencionalidades, pressupostos e suas contradições” (Idem, p. 15).

Ao discutir a questão do programa enquanto política indutora, a respectiva autora ressalta que o seu papel indutor se articula a uma perspectiva assistencial e compensatória, “não garantindo com isso o pleno desenvolvimento das políticas de educação integral” (idem, p. 19), tornando-se uma política “contraditória e [que] possui evidentes limites frente ao que se propõe no campo do discurso, e ao que efetivamente ocorre na sua materialidade histórica” (idem). Outro aspecto apresentado ao se referir ao PME enquanto indutor foi a descentralização da política, que limita o papel do Estado na efetivação das ações do programa ao indicá-lo “apenas como indutor” (idem, p. 28). Não obstante, vincula-se também a ideia da indução como uma “reabertura ao debate sobre educação e formação integral” (idem, p.77).

O estudo de Silva (2017) - *O Programa Mais Educação em Goiás e o conceito de educação integral: repercussões na qualidade do ensino* - teve por objetivo “analisar as repercussões do Programa Mais Educação, enquanto proposta indutora de Educação Integral, na melhoria da qualidade do Ensino Fundamental” (p. 6). A respectiva dissertação, ao indicar o programa como política indutora direciona as análises acerca da indução relacionando-a, principalmente, às questões curriculares. Ao considerar a concepção de educação intercultural do PME, uma das principais indagações levantadas pelo autor teve como objetivo promover reflexões sobre seu papel indutor.

[O PME] não estaria induzindo uma diferenciação na oferta de conhecimentos culturais e científicos para os “diferentes”. Ou seja, estaria conferindo importância primordial para o sucesso escolar aos comportamentos, atitudes

e valores e não ao ensino escolar dos conteúdos historicamente acumulados pela humanidade? (idem, p. 17).

Tal indagação vai ao encontro de questões discutidas por Libâneo (2012) e problematizadas por nós, ao analisarmos o contexto geral da política educacional brasileira da década de 1990 até a contemporaneidade. Silva (2017) retoma essas discussões para investigar a indução curricular realizada pelo PME, conferindo centralidade a tais aspectos e indicando que seu estudo teve como objetivo geral analisar, entre os anos de 2008 e 2014, duas escolas públicas de Goiás que aderiram o PME, buscando identificar se o “Programa, concebido como proposta indutora de organização curricular (...), realizou, de fato, a articulação entre as ações socioeducativas (currículo extracurricular) e as disciplinas do currículo formal do Ensino Fundamental” (p. 21), tendo como questão balizadora a qualidade do ensino.

Para além da discussão do PME enquanto política indutora do currículo, tema principal da pesquisa, o estudo também relaciona a indução ao movimento de incentivo à promoção de parcerias para realização das atividades pedagógicas, quando os documentos referentes ao PME indicam que o “uso do espaço restrito ao ambiente escolar é visto como ineficiente” (idem, p. 30). Contudo, o autor ressalta que tal direcionamento dos documentos é uma tentativa de implementar uma política indutora da educação em tempo integral, sem lidar com os problemas estruturais das instituições escolares.

A dissertação de Soares (2013) - *Programa Mais Educação nas Escolas Estaduais de Porto Velho-RO: Percursos para a Educação Integral* - ao encontro das questões problematizadas por Silva (2017), aborda a questão da indução no sentido de uma desresponsabilização do Estado ao identificar que o PME

(...)foi implantado, mas não houve uma preocupação com a ampliação do prédio escolar. Detecta-se uma desresponsabilização do Estado com a Educação Pública, em virtude que induz a escola a assumir novas funções e omite-se em prover os meios necessários para promovê-la. Não há qualquer esboço do Estado em prover melhorias dos serviços em educação, através de um grande artefato ideológico cria o Programa Mais Educação como indutor para a implantação da educação integral, mas compartilha com a sociedade esta proposta. O estofo teórico do programa prevê a articulação governamental intersetorial e mais a ajuda da iniciativa privada e entidades não governamentais para através de parcerias suprir as atribuições que lhes são próprias. Ao Estado caberia somente o papel de articulador desta política. (idem, p. 145).

Seguindo em tais análises, o autor argumenta que o mecanismo indutor se atrela a uma concepção de Estado Neoliberal. “Os pilares do programa apropriam-se

de um emaranhado de concepções político-pedagógicas para montar um arcabouço, fundamentando-se na divisão de responsabilidades do processo educativo com a sociedade” (idem, p. 150). O discurso de compartilhamento da tarefa de educar, para o respectivo autor, da forma como é materializado, remete à concepção de um “Estado, cada vez mais mínimo [que] funciona como o indutor da proposição de educação integral” (idem).

Não obstante, o estudo de Souza (2015) - *Programa Mais Educação em uma escola municipal em Cáceres/MT* - em nível de mestrado, problematiza a questão da indução do PME em relação aos problemas estruturais da instituição pesquisada.

Os aspectos observados, tais como a estrutura física básica das escolas, os espaços públicos de convivência nas periferias e o tempo de participação de forma efetiva da vida em comunidade, demonstram que o Estado não pode simplesmente induzir uma política pública e não intervir nos problemas estruturais para que a política seja realmente implementada. São demandas que requerem do Estado uma postura que garanta aos cidadãos direito à participação, a espaços dignos, ao invés de repassar o problema à sociedade para que essa resolva como puder, negando aos sujeitos seus direitos e lhes atribuindo toda a responsabilidade pela falta de sucesso ou o não cumprimento de políticas públicas, características do neoliberalismo que se impõem a cada dia. (idem, p. 69-70).

O estudo aponta que o modelo de indução do PME incentiva a participação comunitária e a utilização de demais espaços da cidade, sem promover um incentivo às melhorias estruturais na instituição escolar. Tal processo ainda remete o componente indutor do programa a uma transferência de responsabilidades que deveriam estar a cargo do aparato estatal, em sentido estrito, e são direcionadas às comunidades e organizações da sociedade civil, processo também identificado por Soares (2013), Silva (2015), Silva (2017), entre outros autores.

Não se resumindo à transferência de responsabilidades, ao analisar a implementação do programa na respectiva instituição, Souza (2015) aponta questões relacionadas à política indutora do PME em relação à precarização do trabalho docente que merecem ser abordadas. Tal precarização se relaciona ao modelo de atuação por meio do voluntariado e a falta de formação continuada para atuação nos programas de educação integral e(m) tempo integral, conflitos também identificados na dissertação de Oliveira (2014).

(...)gostaríamos de mencionar para futuras pesquisas a questão da precarização do trabalho docente, que também se enraíza como processo que se apresenta no PME e a questão da formação continuada, pois é realmente muito difícil tratar a questão da Educação Integral sem a compreensão dela. (idem, p. 97).

Por fim, a dissertação de Souza (2016) - *Mais tempo para quê?: a organização do currículo em uma escola em tempo integral da rede municipal de educação de São João - PR* - não tem como central a discussão do PME como programa indutor. Entretanto, o termo indução aparece ao longo do trabalho, de modo a relacionar a indução da ampliação da jornada escolar com aspectos referentes a aportes financeiros. A autora destaca que o FUNDEB inovou ao determinar coeficientes de distribuição de recursos específicos para matrículas em tempo integral” (p. 53), o que se configura como um importante mecanismo indutor da ampliação da jornada escolar, elementos mencionados no estudo de Cantuário (2017). Não se restringindo aos aspectos referentes ao aporte financeiro, o respectivo estudo também aproxima a discussão do PME enquanto política indutora no sentido da promoção de uma indução curricular, apresentando análises sobre os conteúdos dos cadernos pedagógicos do PME.

No tópico seguinte abordarmos, diante dos encontros e desencontros entre as análises dos documentos dos programas federais e das problematizações levantadas nas pesquisas de pós-graduação, os sentidos da indução na política federal de ampliação da jornada escolar. Por ora, cabe destacar que, embora a maioria dos estudos não tenha atribuído uma centralidade à discussão da indução, ao indicar o PME como programa indutor, fazem um movimento de reflexão sobre os elementos que se relacionam com o processo indutor, sendo relevante considerar que tais elementos são reiterados entre as pesquisas.

Questões como aporte financeiro, aporte técnico, descentralização, desresponsabilização, (re)organização curricular, conflitos relacionados ao trabalho docente estão presentes, não apenas em uma pesquisa, ou seja, são aspectos que se repetem, ao abordar a indução no contexto do PME. Outro aspecto que cabe destacar é a falta de estudos que analisem a indução no contexto do PNME. A respectiva escassez de trabalhos deve-se, principalmente, ao fato de tal programa ter sido implementado recentemente, em 2017, o que não possibilita uma análise dessa relação com um mínimo significativo de distanciamento temporal.

2.4 Entrelinhas e silenciamentos nos Programas Mais Educação e Novo Mais Educação: os sentidos da Indução

O caminho que percorremos neste capítulo buscou, até este momento, refletir sobre as bases normativas que dão suporte para a efetivação das ações de educação integral e(m) tempo integral. Dedicamos especial atenção à evolução da legislação, desde a Constituição Federal de 1988 até o PNE 2014. Na sequência, aprofundamos as análises acerca dos Programas Mais Educação e Novo Mais Educação a partir de seus documentos e, posteriormente, nos aproximamos do conceito de indução no contexto de tais programas, destacando os elementos abordados pela área da Educação nos trabalhos de pós-graduação. A perspectiva que adotamos, sobretudo nos dois primeiros pontos do capítulo, teve como objetivo apresentar o que se diz, aquilo que está explícito nos documentos federais. Mapear esses documentos é algo de extrema relevância para entendermos os percursos das respectivas políticas em análise. Porém, é preciso ir além!

Conforme apresentamos na introdução do nosso trabalho, os documentos não carregam em si a realidade. No que se refere a aportes normativos e diretrizes de programas podemos considerar que eles indicam um 'norte', mais do que isso, estabelecem um campo de possibilidades e limites de materialização da política, ou seja, eles não representam a realidade da política, mas com certeza a influenciam, motivo pelo qual sempre devemos caminhar por um entendimento que não perca a relação que existe entre a política em seu contexto macro e a micropolítica. O cotidiano escolar é atravessado pela elaboração da política em nível nacional. Obviamente, ao chegar às instituições, tais políticas são reinterpretadas pelos sujeitos, que de maneira alguma são atores passivos em tal processo - eles atuam e produzem história dentro de um campo com características demarcadas, que possibilitam maior ou menor grau de flexibilidade e permeabilidade.

Dessa forma, consideramos este ponto do trabalho como um dos mais importantes da dissertação. O intuito que trazemos para o fechamento do segundo capítulo é apontar aquilo que os aportes normativos dos programas em análise não dizem, ou seja, os elementos que podem ser identificados, mas que estão disfarçados nos documentos - entrelinhas - e aquilo que os documentos escondem - os silenciamentos - que assim como o que se diz, também produz sentido. Torna-se

imperioso para a compreensão dos sentidos da indução na política nacional de ampliação da jornada escolar e educação integral e(m) tempo integral investir na compreensão dos aspectos mais profundos. Os resultados aqui apresentados são fruto do intenso trabalho de sistematização bibliográfica e documental que realizamos, somados, sem dúvida, às nossas experiências prévias com tais programas e com as discussões realizados no âmbito do Neephi²³.

Conforme indicamos no tópico anterior, o PME foi elaborado com um considerável rigor teórico-conceitual. O programa gestado no governo Lula da Silva assentou suas bases em uma perspectiva conceitual que fora anunciada como os fundamentos para a implementação do programa, perspectiva que se alinha às discussões pós-modernas e ao campo da interculturalidade. De caráter simpático, tais discussões agradam uma parcela significativa dos sujeitos vinculados ao campo educacional e, sobretudo, tem agremiado diversos grupos de pesquisadores e intelectuais na área das Ciências Humanas e Sociais, sendo uma das perspectivas epistemológicas em maior evidência na produção de conhecimento no século XXI. Com um discurso de fortalecimento da democracia e de valorização do direito à diferença como uma forma de expressão das múltiplas culturas e dos diversos modos de ser e estar no mundo, tal perspectiva encontra eco em diferentes espaços. Embora tenha essa característica simpática, apresentando um caminho propositivo para lidar com os conflitos cotidianos, as ideias pós-modernas encontram uma barreira que não conseguem, ou não tentam transcender.

Ao insistir que a sociedade é inerente e irredutivelmente heterogênea e diversificada e ao rejeitar qualquer ideia de totalidade que poderia nos permitir ver, nos aspectos comuns, ligações entre os elementos heterogêneos e diversificados, o pensamento pós-moderno/ pós-estruturalista esgota sua própria capacidade de contestar as explicações naturalistas das diferenças. Assim, esse antiessencialismo pós-moderno/ pós-estruturalista passa a se assemelhar ao empirismo radical dos positivistas que buscou contestar. (SILVA e SILVA, 2013, p. 707).

Nesse sentido, a perspectiva pós-moderna apresenta uma grande limitação acerca das análises dos processos históricos. Ao considerarmos o contexto político, cultural e social brasileiro, é de suma importância conferir historicidade às diferenças, compreendê-las por meio da essência dos processos da desigualdade da sociedade brasileira. Ao aderir tal perspectiva, o PME apresenta um discurso cativante, mas que

²³ Neephi: Núcleo de Estudos – Tempos, Espaços e Educação Integral, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (PPGEdu/Unirio).

não toca as raízes das desigualdades e injustiças sociais; busca, por meio da ampliação dos saberes e valorização da cultura local, ofertar uma formação para a cidadania e exercício da democracia; porém, o faz sem buscar os elementos estruturais que historicamente contribuíram para a manutenção de relações sociais fundadas em injustiças e autoritarismo.

Assim, o PME, ao propor objetivos amplos e significativos sem contextualizá-los com a realidade brasileira, torna intangível a efetivação das respectivas metas do programa em muitos contextos onde o mesmo fora implementado.

Essa incoerência está presente na proposta de educação integral intercultural do Programa Mais Educação, coordenado pelos intelectuais petistas pós-modernos, que assumem o discurso pós-moderno/pósestruturalista da afirmação dos diferentes sujeitos identitários, sem questionar as determinações materiais que historicamente condicionaram as políticas de silenciamento e exclusão que buscam combater. (Idem, p.708).

Ao não conferir historicidade às análises da sociedade brasileira, muitas das diretrizes do PME, embasando-se nos discursos pós-modernos e pós-estruturalistas, acabam por refletir e reforçar estratégias que são próprias do modelo neoliberal. Embora as pautas levantadas pelo programa possam ser entendidas por um viés “progressista”, os direcionamentos nas ações acabam por fazer uma aproximação a estratégias conservadoras, no sentido de manutenção da ordem vigente. Ao trazer como questão central o papel das comunidades, o PME segue uma abordagem que compartilha muitas das bases do Neoliberalismo de Terceira Via (NEVES, 2005)²⁴.

O projeto de sociabilidade neoliberal da Terceira Via(...) apresenta a característica de negar o conflito de classes e até mesmo a existência dessa divisão nas sociedades ditas pós-tradicionais, ancorando uma sociabilidade com base na democracia formal, ou seja, na conciliação de interesses de grupos “plurais”, na alternância de poder entre partidos políticos “renovados”, na auto-organização e envolvimento das populações com as questões ligadas às suas localidades, no trabalho voluntário e na ideologia da responsabilidade social das empresas. Permanecem intocadas, contudo, as relações de exploração, que estão longe de serem abolidas no mundo contemporâneo, sobretudo nos países capitalistas periféricos. (NEVES, 2005, p.14).

As diretrizes para a participação das comunidades locais nas ações do programa buscam a valorização das diferenças culturais, sob a égide da construção de uma sociabilidade que supere os conflitos, pautando a participação democrática dos sujeitos nos tempos e espaços do programa. O entendimento de democracia

²⁴ Idealizada pelo sociólogo inglês Anthony Giddens, a terceira via, se constitui em uma práxis que busca superar os tradicionais embates entre os setores da esquerda e direita, apresentando propostas de modo a buscar um novo tipo de sociabilidade, afirmando que tal “renovação” é condição indispensável para o desenvolvimento do capitalismo na contemporaneidade.

preconizado pelo PME vai ao encontro da concepção de democracia da terceira via. A participação democrática das comunidades no contexto de tal programa assume os contornos de exercício de uma democracia voltada para as questões locais - que perpassam o cotidiano das instituições e comunidades.

Embora o incentivo à participação nas questões da 'pequena política' seja algo valoroso, não podemos perder de vista que um programa educacional que se constitui na afirmação de uma pretensa educação integral, supostamente orientada para uma formação emancipatória, não pode prescindir de processos formativos que busquem fomentar uma educação crítica, orientada por uma concepção de democracia plena, em que os sujeitos tenham condições de se tornarem conscientes das contradições que os permeiam, se organizarem e posicionarem diante das questões postas pela 'grande política'.

As condições de efetivação da política de educação integral e(m) tempo integral do PME nos parecem mais alinhadas a uma concepção de democracia com poucas possibilidades de romper os limites do local e das questões mais imediatas, tendo em vista que o programa, em grande medida, adota uma postura de silêncio perante as contradições de nossa sociedade. Assim, as diretrizes para participação comunitária, no âmbito do programa, apresentam uma perspectiva pautada no associativismo, que reproduz o modelo pelo qual o neoliberalismo incentiva o agrupamento dos sujeitos:

Para o neoliberalismo de Terceira Via, recuperando ao menos em parte o ideário de Tocqueville, não se deve inibir a participação política - exceto aquela que contesta o âmago do sistema capitalista - nem valorizar a apatia política, nem mesmo renegar a atuação social do Estado mesmo como simples gestor de políticas sociais a se realizar por intermédio de organizações da sociedade civil. (Martins e Groppo, 2010, p.65).

Os respectivos autores reforçam que o incentivo à participação política em pequenas causas serve como um mecanismo que limita as possibilidades de organização das classes subalternas, dificultando a construção de projetos contra hegemônicos, frente às propostas neoliberais. Além da participação comunitária, o PME também apresenta como bandeira a questão dos territórios, afirmando que a educação integral não pode ser constituída tendo a escola como uma instituição total, conceito amparado em Foucault (1987), que indica uma posição institucional da escola permeada por uma relação que "controla e disciplina todo o processo educativo" (SILVA e SILVA, 2013, p. 712).

De imediato, podemos questionar a utilização de tal conceito para discutir o contexto da escola pública brasileira, tendo em vista que estamos tratando de um país

que apenas recentemente universalizou o acesso ao ensino fundamental e que, portanto, além de ter o processo de universalização da educação básica incompleto, enfrenta os desafios de controlar a evasão. Dessa forma, concordamos que uma formação para a emancipação não deve conceber a instituição escolar como um espaço de controle total e disciplinarização de todo processo educativo. Entretanto, diante da difícil realidade que permeia as instituições públicas de educação em nosso país, a discussão da escola enquanto instituição total não nos parece, nesse momento, a mais pertinente para lidarmos com os desafios educacionais que estão postos.

Não obstante, por meio do discurso dos territórios educativos, percebemos que há, para além da discussão dos potenciais educativos dos espaços da comunidade e da cidade, uma tentativa do governo de se evadir do debate acerca dos reais problemas das instituições escolares brasileiras, representados principalmente pelo seu nível de precariedade, de estrutura minimalista, conforme aponta Cavaliere (2009). A ampliação dos espaços formativos do PME também se expressa por um processo de entrada e articulação dos setores privados ao Programa que influenciam no direcionamento desta política, operando com uma lógica que, em muitos casos, não se compromete com uma educação pública emancipatória, pelo contrário, utiliza-se da lógica do mercado para balizar os pressupostos pedagógicos.

Seguindo essa acepção, Silva e Silva (2013) contestam, por outro viés, a apropriação do conceito de instituição total apresentada nas diretrizes do PME. O respectivo programa aponta que uma educação integral não pode ser ofertada mediante o controle e disciplinarização total dos processos formativos pela escola; porém, segundo os autores, ao ampliar os espaços com base em orientações de organismos internacionais, promovendo a ampliação dos espaços educativos mediante acordos com instituições influenciadas pelos setores empresariais, tal controle não deixa de existir - apenas se transferiu do espaço da escola pública para as determinações do mercado:

os instrumentos de controle, próprios das instituições fechadas, não são retirados quando a escola se estende para a comunidade, e sim reconfigurados para controlar o processo dentro e fora da escola, na extensão do território. Dessa forma, ao utilizarem o conceito foucaltiano de instituição total, os intelectuais petistas do Programa Mais Educação ignoram que o estado capitalista, sob a égide do modelo gerencial, é uma instituição totalitária a serviço do mercado. (SILVA E SILVA, 2013, p.712).

Tal processo desmistifica também a falsa ideia do “terceiro setor” - representado por organizações não governamentais, instituições e fundações privadas sem fins lucrativos - como independente do Estado e do mercado, conforme defendem os intelectuais do Neoliberalismo de Terceira Via. A teoria do Estado Ampliado, em Gramsci, contribui para entendermos a indissociável relação que existe entre sociedade civil e sociedade política. O Estado corresponde, na realidade, a um todo onde sociedade civil e política encontram-se imbricadas, sendo a separação entre essas duas instâncias apenas metodológica e não orgânica, conforme mencionado por Gramsci (2014, p. 47).

Estamos sempre no terreno da identificação de Estado e Governo, identificação que é, precisamente, uma representação da forma corporativo-econômica, isto é, da confusão entre sociedade civil e sociedade política uma vez que se deve notar que na noção geral de Estado entram elementos que devem ser remetidos à noção de sociedade civil (no sentido, seria possível dizer, de que Estado = sociedade política + sociedade civil, isto é, hegemonia couraçada de coerção. (GRAMSCI, 2014, p. 248).

Retomando o que discutimos no primeiro capítulo, a sociedade civil corresponde a um campo onde se evidenciam, de forma mais explícita, as batalhas por hegemonia. Assim, torna-se fundamental compreender os papéis desempenhados por tais organizações no direcionamento da política educacional em sentido *lato* e também no âmbito específico dos programas. Tais organizações buscam exercer a hegemonia, ou seja, o controle ético-político (sem deixar de abarcar as questões econômicas). Para tanto, atuam em diferentes níveis de modo a exercer este controle na direção da política educacional.

Em um contexto macro, atuam buscando estipular as bases para a política educacional brasileira em sua totalidade, processo que pode ser evidenciado no Movimento Todos Pela Educação, que possui o protagonismo do setor empresarial na elaboração de suas diretrizes (MARTINS, 2016), e apresenta elementos que compõem os fundamentos do PME. Em um nível intermediário, tais organizações influenciam o contexto de elaboração das diretrizes dos programas educacionais. No caso do PME, é possível perceber uma aproximação do programa às orientações do Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (CENPEC), que tem entre seus principais financiadores grupos empresariais, como a Fundação Itaú Social. Em um nível mais imediato, a atuação dessas organizações se dá por meio da consolidação de parcerias que buscam promover as práticas pedagógicas, em uma perspectiva gerencialista das atividades docentes e discentes,

destacando-se nesse nível a atuação do Instituto Ayrton Senna, igualmente subsidiado por setores empresariais.

Tais instituições correspondem a aparelhos privados de hegemonia. São organizações que atuam no âmbito do Estado, predominantemente no campo da sociedade civil, de forma a intervir no contexto da educação pública brasileira em conformidade com os ideais que representam seus interesses particulares e também da classe à qual estão vinculadas, neste caso específico a burguesia brasileira. Coutinho ressalta que o uso do termo privado nesse conceito Gramsciano de maneira alguma indica uma separação da dimensão pública.

(...) são organismos sociais 'privados', o que significa que a adesão aos mesmos é voluntária e não coercitiva, tornando-os assim relativamente autônomos em face do Estado em sentido estrito; mas deve-se observar que Gramsci põe o adjetivo 'privado' entre aspas, querendo com isso significar que – apesar desse seu caráter voluntário ou 'contratual' – eles têm uma indiscutível dimensão pública, na medida em que são parte integrante das relações de poder em dada sociedade. (COUTINHO, 1994, p. 54-55).

Diante desses processos, que são expressão dos embates e das lutas por manutenção da hegemonia das classes dominantes, a Teoria do Estado Ampliado nos indica outro importante elemento da organização do Estado nas sociedades capitalistas de tipo complexo - que apresentam um robustecimento da sociedade civil: em tais sociedades, o Estado torna-se “educador”. Em virtude da necessidade de equilibrar consenso e coerção, em prol da manutenção da hegemonia, compete ao Estado educar o cidadão para a assimilação dos valores e normas vigentes:

Se todo Estado tende a criar e a manter um certo tipo de civilização e de cidadão (e, portanto, de convivência e de relações individuais), tende a fazer desaparecer certos costumes e atitudes e a difundir outros, o direito será o instrumento para esta finalidade (ao lado da escola e de outras instituições e atividades) e deve ser elaborado para ficar conforme a tal finalidade, ser maximamente eficaz e produtor de resultados positivos(...). Na realidade, o Estado deve ser concebido como “educador” na medida em que tende precisamente a criar um novo tipo ou nível de civilização. (GRAMSCI, 2014, p. 28).

Destaca-se aqui a importância dos aparelhos privados de hegemonia nos embates pela manutenção ou transferência do poder e o relevante papel desempenhado pelas instituições escolares na formação desse novo tipo ou nível de civilização, o que faz do campo educacional um dos principais espaços de disputa entre projetos hegemônicos e contra hegemônicos. Não obstante, o intelectual italiano ressalta que “Toda relação de “hegemonia” é necessariamente uma relação pedagógica, que se verifica não apenas no interior de uma nação, entre as diversas

forças que a compõem, mas em todo o campo internacional e mundial(...)" (GRAMSCI, 2017, p. 399).

Dessa forma, devemos considerar que os direcionamentos de tais aparelhos privados de hegemonia, vinculados aos setores empresariais e burgueses, não estão dissociados das determinações do capital em seu contexto mundializado, ou seja, os pressupostos que balizam as organizações supracitadas estão alinhados às determinações de agências multilaterais como Unicef, Banco Mundial, Fundo Monetário Internacional, Unesco, entre outras. A elaboração do PME incorporou orientações de organizações vinculadas ao setor empresarial nacional, em consonância com as agências multilaterais.

Analisando a conjuntura que permeia tais programas - PME e PNME - à luz da Teoria do Estado Ampliado, e destacando a perspectiva atual da política nacional de ampliação da jornada escolar, constituída de maneira extremamente permeável (incentivadora) à diversos aparelhos privados de hegemonia nos contextos de elaboração de suas diretrizes e implementação, devemos questionar acerca da concepção de cidadão e de civilização que está implícita nos projetos formativos de tais programas. Dessa maneira, após destacar o PME de forma isolada, devido a sua maior complexidade organizacional, abordamos, a seguir, os dois programas de forma conjunta, ao pontuar os aspectos relacionados às diretrizes para seleção dos sujeitos elegíveis a participarem de tais políticas, com ênfase nas concepções de formação que balizam tais propostas. Cabe destacar que se há uma relativa reconfiguração em relação ao papel das comunidades e dos territórios nos programas, a categoria sujeitos se constitui por uma relação de profunda continuidade entre o PNME e seu precursor, conforme indicado na seção anterior.

Entendendo o papel do Estado como educador, como formador de um indivíduo de novo tipo, encontramos vestígios para compreender entrelinhas e silenciamentos dos programas, no que diz respeito aos sujeitos participantes - estudantes, profissionais/voluntários - mais uma vez nos parecendo pertinente compreender as diretrizes dos programas por meio de sua aproximação ao Neoliberalismo de Terceira Via. Tais programas foram constituídos diante de uma lógica focal, em que a participação do Estado, em sentido estrito, se orienta pelo suporte técnico e aporte financeiro aos entes federados, direcionando a respectiva política aos sujeitos em situação de pobreza e defasagem escolar, categorias que historicamente constituem

uma forte correlação. Nesse modelo de atuação do aparato burocrático estatal há um papel predominantemente gerencial, em detrimento de uma atuação mais incisiva na efetivação do programa. Segundo Lima e Martins (2005), problematizando as concepções de Giddens,

A terceira via propõe também que o Estado assumira seu papel pedagógico fundamental de impulsionar uma nova cultura cívica por meio da renovação organizativa da sociedade civil, visando a consolidar a coesão social, o empreendedorismo social e a ação voluntária dos indivíduos. A tônica dessa perspectiva política é sintetizada na seguinte expressão: "O Estado não deve remar, mas assumir o leme: não apenas controlar, mas desafiar". (p.56).

A perspectiva focal dos programas, direcionando as ações aos estudantes em situação de pobreza e defasagem escolar, é expressão da adoção de um modelo compensatório de política. Entendemos que a universalização de determinadas políticas em um país de dimensão continental e com uma população na faixa de 200 milhões de habitantes é um grande desafio, que exige esforço para efetivação e que, a curto prazo, pode se tornar inviável. Porém, tratando-se de uma política que se direciona às escolas públicas - espaço de formação das classes populares, tal focalização torna-se difícil de ser assimilada. Se entendemos a educação, sobretudo a básica, como um direito, como garantir o acesso a uma educação pública que se pretende ampliada a uma parcela de estudantes e negar esse direito aos outros? Considerar que dentro da escola pública também há disparidades nas oportunidades socioculturais não nos permite presumir que as frações menos vulneráveis das classes populares possuem condições para ofertar aos seus filhos uma formação integral. Contudo, a opção por este modelo de política voltada para a escola pública nos indica as concepções de educação e formação que balizam os programas.

Ao focar a política nos sujeitos em situação de pobreza e defasagem escolar, atribuindo um relevante lugar aos índices obtidos nas avaliações globais e, no caso do PNME, postulando o desempenho em tais avaliações como o principal objetivo do programa, essas políticas se aproximam em menor (PME) e maior grau (PNME) a uma concepção de formação que pouco, ou nada, se vincula a uma ideia de educação integral. Os fundamentos dos processos formativos em tais programas podem ser apreendidos em sua ligação com os pressupostos da Teoria do Capital Humano e do Capital Social.

A teoria do capital [humano, desenvolvida por Theodoro Schultz, ganhador do Nobel em economia por suas formulações], se apresentou nos anos 1970 como uma teoria do desenvolvimento econômico. Postulava explicar, ao mesmo tempo, as desigualdades de desenvolvimento entre as nações e as

desigualdades individuais. Para esta teoria a vergonhosa e crescente desigualdade que o capitalismo monopolista explicitava e se tornava cada vez mais difícil de esconder, devia-se, fundamentalmente, ao fraco investimento em educação, esta tida como o gérmen gerador de capital humano ou maior e melhor capacidade de trabalho e produtividade. (FRIGOTTO, 2010, p. 15).

Segundo esta teoria, o investimento em educação traz ganhos individuais aos sujeitos, maior capacidade de produtividade e uma melhor inserção no mercado de trabalho. Em larga escala, ao se elevar as capacidades de produção e inserção no mercado de trabalho, se impulsiona o desenvolvimento econômico e social do país. Frigotto (2010) adverte para o fato de que, ao analisar a teoria do capital humano, devemos atentar que “a relevância dos vínculos que a teoria do capital humano busca estabelecer entre educação, desenvolvimento e trabalho, vale ser explorada não pelo poder que tem de explicar” (...) e sim “o poder de mascarar a verdadeira natureza desses vínculos no interior das relações sociais de produção da sociedade capitalista” (p.29).

A teoria do capital humano faz um movimento que vincula o acesso à educação, a ascensão socioeconômica e o desenvolvimento econômico em âmbito nacional, por meio de uma relação direta. A respectiva teoria se constitui por um viés a-histórico, ou seja, não traz em suas análises as contradições sociais que permeiam o acesso à educação e a riqueza produzida. Há um movimento de reducionismo da educação “à função de produzir um conjunto de habilidades intelectuais, desenvolvimento de determinadas atitudes, transmissão de um determinado volume de conhecimentos que funcionam como geradores de capacidade de trabalho” (Idem, p. 51). Não obstante, ao trabalhar com esta concepção de educação, a desigualdade passa a ser concebida em uma perspectiva individualizada. Assim, o sujeito, proprietário do capital humano que desenvolve tais habilidades terá condições de concentrar mais renda do que os indivíduos que não adquiriram tais habilidades.

A perspectiva dos programas federais de ampliação da jornada escolar, sobretudo o PNME, carrega em seus fundamentos aproximações com as postulações da teoria do capital humano. Há um claro indicativo de selecionar os estudantes em situação de pobreza e baixo desempenho escolar, propondo ações pedagógicas centralizadas no desenvolvimento das habilidades requeridas pelo mercado de trabalho. No contexto do PNME, tal processo se evidencia claramente, tendo em vista que este programa, em sua versão curta, se limita a ofertar atividades para o

desenvolvimento das habilidades em língua portuguesa e matemática e, na versão “ampliada”, centraliza essas atividades e deixa evidente que as demais ações são concebidas como de menor importância.

No contexto do PME, ainda que de forma mais sutil, também é possível identificar tal aproximação. Os critérios de seleção dos sujeitos são os mesmos e o acompanhamento pedagógico era a única atividade de caráter obrigatório no programa. A aproximação dos respectivos programas federais aos fundamentos da teoria do capital humano reforça mais uma vez a falta de diálogo existente entre as diretrizes desses programas e a trajetória histórica do nosso país, indicando também a perspectiva instrumental e produtivista que permeia a concepção de educação e formação preconizadas por estas políticas, novamente, de forma mais sutil no PME e mais explícita no PNME.

Os pressupostos do Neoliberalismo de Terceira Via incorporam elementos tanto da teoria do capital humano quanto da teoria do capital social. Seguindo a argumentação de que tais programas foram constituídos diante de uma lógica neoliberal, é possível identificar nas ações das políticas em análise processos que remetem também à teoria do capital social. Segundo Motta (2012) em diálogo com o estudo de D’Araújo (2003), a utilização do termo ‘capital social’ não é algo recente no campo das Ciências Humanas e Sociais. Contudo, na contemporaneidade, este conceito passou por um processo de ressignificação, principalmente a partir das elaborações teóricas de Robert Putnam e Francis Fukuyama. Motta (2012) indica que o capital social, na concepção de Putnam, está relacionado a aspectos que incorporam os “princípios de participação cívica, igualdade política, sentimentos de solidariedade, confiança e tolerância e estruturas sociais de cooperação (associações)” (p. 144), elementos que também perpassam as elaborações de Fukuyama.

Nesse sentido, ao mesmo tempo em que tais programas, a partir da ideia de Capital Humano, preconizam uma concepção economicista da educação, há uma ampliação no enfoque das ações, de modo a buscar uma educação produtora de Capital Social. Essa ampliação de enfoque tem como fator os limites que a teoria do capital humano não consegue transpor, em relação ao tratamento dos aspectos que correlacionam educação, formação e desigualdade social. Dessa forma, por meio da ampliação da jornada escolar, busca-se uma formação que promova a

instrumentalização para o mercado de trabalho no seu modelo vigente, coloca-se em prática elementos de uma formação que busque reduzir conflitos, promover consensos e, por meio da ação individual e comunitária, buscar alternativas que possam amenizar as mazelas sociais, onde a ideia de capital social cumpre sua função.

No âmbito da educação, a escola passa a assumir uma dupla tarefa: gerar capital humano e social. Nessa perspectiva liberal, mantém-se a função econômica de inserção no mercado de trabalho através do investimento no capital humano (GENTILI, 2002), porém direcionando esse investimento aos trabalhadores que já dispõem de qualificações profissionais competitivas e necessárias para o mercado de trabalho complexo. Além disso, uma outra função é atribuída à educação: a de gerar capital social em parceria com as organizações da sociedade civil, mais especificamente voltando-a para a camada de trabalhadores que fora como que descartada do mercado de trabalho no processo de reestruturação produtiva neoliberal dos anos 1990, mas que ainda possui capacidade produtiva. (MOTTA, 2012, p. 21).

Os programas Mais Educação e Novo Mais Educação, com sua lógica de focalização nos indivíduos em situação de pobreza e defasagem escolar têm, entre seus principais objetivos, possibilitar uma formação que possa incluir tais sujeitos ao sistema produtivo, ainda que muitos sejam incluídos de forma precarizada, às margens do sistema formal que regulamenta tais relações. A ideia de Capital Social atribui centralidade à atuação da sociedade civil, provocando diminuição das “intervenções econômicas do Estado, a redução dos gastos públicos (principalmente dos gastos sociais) e o deslocamento da administração da pobreza para as organizações da sociedade civil” (idem, p. 23). Tal processo fora amplamente identificado nas bases do PME e, em alguma medida, se mantém no PNME.

Ao discutir o papel da sociedade civil, há uma ideia de que as políticas educacionais devem ser implementadas em colaboração com organizações da sociedade sem fins lucrativos e de interesse público, compreendidas como um “terceiro setor”, separado do Estado e do Mercado. Segundo Motta (2012), a concepção da atuação “do terceiro setor” tem como pano de fundo um processo de despolitização da sociedade civil, que abarca “pressupostos organizativos e institucionais do projeto neoliberal, que procura obter o consenso e a legitimidade para tornar-se hegemônico em relação à atual conjuntura do capital, estimulando a auto-organização da sociedade” (idem, p. 113). Nesse processo, as bases que fundamentam o capital social são colocadas em ação; daí emergem discussões acerca da responsabilidade social, da solidariedade e do engajamento comunitário. Tais discursos se vinculam à produção e manutenção de um projeto hegemônico de

sociedade, onde os conflitos resultantes do modelo capitalista não são abordados em seus aspectos estruturais.

A trilogia público-privado-sociedade civil que configura um “Estado sem inimigo” forma uma frente para o desenvolvimento econômico e cívico, principalmente nas comunidades não favorecidas pelos benefícios do processo de globalização. A formação dessa trilogia tem como objetivos: potencializar as competências cognitivas dos trabalhadores que ainda se apresentam capacitados a ingressar e a se manter num tipo de mercado em constante transformação e instituir competências emocionais e morais naqueles que já não se enquadram nas condições específicas do trabalho globalizado, desenvolvendo o espírito de iniciativa e o cultivo do capital social como meio de gerar renovação econômica (p. 83).

Sob as bases que relacionam capital humano e capital social dentro de uma lógica do Neoliberalismo da Terceira Via (NEVES, 2005), o PME e o PNME foram idealizados e implementados. De um programa ao outro, percebemos a manutenção desses elementos, porém, em meio à reconfiguração de alguns fundamentos que produziram o novo programa. No PNME, há uma radicalização dos elementos afeitos ao neoliberalismo, tornando ainda mais frágil a constituição de uma *práxis* que carregue um resquício da noção de Educação como direito social, centralizando suas bases em uma conjuntura política que busca sustentação em um discurso que visa legitimar práticas de austeridade.

Após analisarmos os programas Mais Educação e Novo Mais Educação por meio de seus documentos de fundamentação e diretrizes, relacionando-os com discussões da área educacional que apresentam contribuições para a compreensão dos diversos aspectos que compõem tais políticas, chegamos à elaboração de um caminho que indique os sentidos da indução da política pública nos respectivos programas.

Compreender os sentidos da indução exigiu uma profunda análise dessas políticas, tendo em vista que a indução abarca os programas em sua totalidade. A indução em políticas públicas não pode ser compreendida pela interpretação de fragmentos: é preciso construir um olhar que integre os aspectos que fundamentam os programas e as formas que estas políticas assumem. O longo caminho percorrido até aqui é expressão da complexidade da tarefa sobre a qual nos debruçamos. Encerramos, portanto, o capítulo 2, discutindo os sentidos da indução que podem ser apreendidos por meio das análises documentais e bibliográficas referentes aos dois programas, e no capítulo final retomamos tais questões, ao analisar a materialidade do processo de indução na Rede Municipal de São João del-Rei.

A indução nas políticas federais de educação integral e(m) tempo integral assume diversos sentidos. A partir do estado de conhecimento realizado, podemos compreendê-la por meio de nove aspectos, que podem ser organizados em dois grupos. O primeiro grupo representa os aspectos da indução das políticas de educação integral e(m) tempo integral que, além de estarem presentes na materialidade dos programas, também compõem o discurso oficial dos respectivos programas.

Nesse grupo, identificamos cinco sentidos: (1) aporte financeiro; (2) aporte técnico; (3) debate sobre o papel da escola e da educação; (4) (re) organização curricular; (5) descentralização. O segundo grupo se constitui por aspectos da indução que decorrem apenas da materialização dos programas, não sendo apontados nos documentos oficiais. De tal grupo, é possível identificar mais quatro sentidos do processo indutor: (6) transferência de responsabilidades, desresponsabilização/responsabilização; (7) empresariamento da educação; (8) precarização do trabalho docente; (9) modelo gerencialista da política pública.

Adotamos uma abordagem em que os sentidos da indução sejam analisados principalmente pelas formas como se expressam na materialização das ações, tendo como base as pesquisas analisadas. Assim, buscamos fazer um movimento que parte dos aspectos materiais, de forma a estabelecer um diálogo com os elementos pertencentes ao campo documental, com o intuito de organizar e fechar provisoriamente as ideias trabalhadas no respectivo capítulo, tendo em vista que retomamos estas discussões no capítulo final.

Uma parcela dos sentidos da indução nas políticas públicas de educação em tempo integral representa elementos que são essenciais, independente do contexto em que esta indução se realiza. De forma mais clara, é possível afirmar que todo processo indutor em uma política educacional pressupõe um aporte financeiro e um processo de descentralização das ações. Os demais sentidos da indução nas políticas públicas de educação integral e(m) tempo integral podem não ser exclusivos ao contexto da ampliação da jornada escolar, mas não se constituem como essenciais a todo e qualquer processo indutor de políticas públicas. Convém ressaltar que os nove sentidos da indução da política pública de EITI estão presentes nos dois programas analisados. Contudo, tais sentidos se expressam com intensidades distintas, em decorrência das especificidades de cada um dos programas.

O primeiro sentido que elencamos, **aporte financeiro**, muitas vezes é interpretado como sinônimo de indução. Dos documentos oficiais dos programas, aos textos e debates na área, por vezes, se apresenta a indução centralizando o componente financeiro, explorando de forma insuficiente os demais sentidos. Compreender tal processo apenas por este viés representa uma análise limitada e parcial da questão, como quem mira seu olhar para a ponta do iceberg e acredita estar diante do todo o bloco de gelo.

O aporte financeiro nos programas se realiza por meio de uma relação em que a transferência dos recursos é condicionada à contrapartidas que devem ser assumidas pelos entes federados. Em tal processo, a União estipula os objetivos do programa, e há também uma orientação acerca de como articular as ações dessas políticas. Nesse sentido, o processo indutor abarca um componente de **aporte técnico**. No contexto do PME, Leclerc e Moll (2012, p.113), ao discutir os avanços e desafios dessa política enquanto estratégia indutora, ressaltam “a construção de estratégias comunicativas presenciais e virtuais com as secretarias de educação e suas redes de ensino”, visando a formação dos sujeitos para atuarem no programa como um dos marcos positivos do PME. Não entramos, neste momento, na qualidade do aporte técnico destinado aos entes federados; destacamos somente que este é um dos aspectos que compõem o mecanismo indutor do programa. No contexto do PNME - caderno de orientações pedagógicas (BRASIL, 2017), há indicativos de espaços virtuais destinados ao suporte técnico, visando o desenvolvimento de suas ações.

Com a elaboração de tais programas, sobretudo com a implementação do PME nas escolas a partir de 2008, outro aspecto que compõe os sentidos da indução refere-se à promoção de um debate no âmbito das instituições sobre o **papel da escola e da educação**. Ainda que adotemos uma abordagem que indica os inúmeros limites que integram a organização da política nacional de ampliação da jornada escolar, devemos ressaltar que, no sentido de promoção do debate sobre o papel da escola e de qual educação buscamos realizar enquanto sociedade, os programas, em especial o PME, incentivaram discussões no âmbito das redes de educação e instituições escolares. Tal debate possui extrema relevância, uma vez que há um consenso acerca da necessidade de buscar uma educação pública com melhor qualidade, embora o que configura qualidade na educação seja um campo em disputas.

De forma relacionada aos aportes financeiro e técnico e do debate sobre o papel da educação e da escola identificamos mais um sentido da indução. Tais programas, em sua proposta indutora, acarretam uma **(re)organização do currículo** nas escolas. Os programas federais de educação integral e(m) tempo integral induzem uma organização curricular alinhada aos objetivos e diretrizes preconizados por estas políticas. Nesse sentido, podemos compreender que, do PME ao PNME, há uma reconfiguração do processo de indução curricular. No primeiro programa, embora as atividades de orientação pedagógica tenham sido destacadas, havia um processo de reconhecimento dos demais saberes, de uma forma menos hierarquizada. No PNME, há um processo de indução para um currículo fortemente instrumental, amparado em uma concepção economicista de educação. De tais processos, é importante ressaltar que o movimento indutor das políticas de educação integral e(m) tempo integral cria um modelo curricular para as ações de ampliação da jornada escolar, que mesmo possuindo limites são, na maioria dos casos, reproduzidos nas redes de ensino, promovendo poucas (ou nenhuma) alterações em relação à proposta indutora.

Seguindo o caminho que propomos, a **descentralização** se caracteriza como um dos sentidos mais evidentes na indução das políticas educacionais. No contexto dos programas federais em análise, a partir da descentralização podemos perceber que outros sentidos se expressaram, ou seja, o modelo de descentralização adotado no processo de indução da ampliação da jornada escolar fora responsável pela manifestação de outros sentidos da indução nesses programas.

Tal fato nos leva a indicar a descentralização como um dos elementos mais importantes a serem investigados no contexto dos programas analisados. Induzir, nas políticas públicas, leva essencialmente a um processo de repartição das responsabilidades. O discurso propagado nos programas indica a descentralização como um caminho de fortalecimento da democracia, algo mais evidente no PME, ao centralizar a gestão intersetorial como uma parte do *modus operandi* do programa e ao trazer para discussão o papel das comunidades e a importância da promoção de parcerias com entidades da sociedade civil para implementação das ações. A descentralização anuncia-se em ambos os programas como um modelo de compartilhamento do poder, evidenciando o protagonismo dos diversos agentes que atuam nestas políticas em seus mais variados níveis. Porém, percebemos que sob tal

discurso, configura-se latente outro sentido do mecanismo indutor, que se expressa como decorrência das características da descentralização praticada.

A **transferência de responsabilidades, no sentido de desresponsabilização/responsabilização** é um elemento que foi amplamente identificado nas pesquisas que analisamos. O mecanismo indutor das políticas de educação integral e(m) tempo integral se configura por uma forma de descentralização que promove um desencadeamento de transferência de responsabilidades, em muitos casos indevidas. A União, ao não assumir um compromisso significativo com a manutenção das ações, atribui uma transferência de responsabilidade para os estados, que adotam uma postura semelhante, ao demandar dos municípios uma postura mais incisiva. Dada a realidade de muitos municípios brasileiros, que aponta para uma não capacidade de assumir as questões transferidas pela União e pelos estados, percebemos um processo de responsabilização das comunidades escolares e de organizações da sociedade civil pela manutenção das políticas públicas. A depender do contexto local onde a política foi implementada, o processo de transferência de responsabilidades para setores da sociedade civil pode se efetivar ou não. Conforme ressaltado por Barbosa (2015), em muitos municípios brasileiros, a instituição escolar é um dos únicos espaços que possui algum nível de organização para a realização das atividades pedagógicas.

Em municípios de porte maior e que possuem um nível de desenvolvimento econômico superior, podemos perceber outro sentido da indução que se manifesta pelo modelo de descentralização das políticas de ampliação da jornada escolar. O processo de **empresariamento da educação** se constitui como um sentido da indução, na medida em que o modelo de descentralização praticado, ao gerar um desencadeamento de transferências de responsabilidades e conferindo um lugar de centralidade à atuação da sociedade civil, acaba por abrir espaço para a atuação de organizações da sociedade civil vinculadas aos setores empresariais. Conforme citamos anteriormente, tais setores têm influenciado as políticas de educação integral e(m) tempo integral em diferentes níveis. O setor empresarial atua do âmbito da elaboração da política educacional em seu sentido mais amplo até a sua implementação nas instituições escolares, impactando a organização do trabalho docente e discente.

Outro sentido da indução que também se relaciona aos demais é a **precarização do trabalho docente**. A forma como as políticas indutoras foram estruturadas, apresentando um elevado grau de fluidez e admitindo formatos diversos para sua efetivação, fez com que as relações de trabalho docente constituídas no âmbito da ampliação da jornada escolar tenham se desenvolvido de forma mais precarizada do que as estabelecidas no ensino regular. O modelo indutor, pautado na descentralização e transferência de responsabilidades, caminhou em muitos contextos de forma a efetivar aquilo que fora direcionado pela própria União: a constituição de relações de trabalho principalmente por meio do voluntariado. Dessa forma, identificamos um processo onde o exercício do trabalho docente é realizado sem remuneração ou garantias trabalhistas e, a depender do contexto, com condições materiais e estruturais para realização das oficinas aquém daquelas oferecidas aos docentes, efetivos e contratados, vinculados a uma determinada rede de ensino (GUILARDUCCI, 2016).

Por fim, o **modelo gerencialista da política pública** é o último sentido da indução identificado. Este sentido torna-se mais nítido com a transição do PME para o PNME. Com o novo programa indutor podemos observar de forma mais clara que, por meio da indução, há uma prática por parte do Governo Federal de controle da política pautada em ações com um viés gerencialista. Nesse processo, identificamos uma maior centralidade aos índices de avaliações externas como balizadores do processo de implementação da política. Não obstante, com o novo programa há uma maior ênfase em mecanismos de monitoramento e controle das ações por meio da produção de dados - principalmente em plataformas digitais - por parte dos sujeitos envolvidos com a política nas diversas localidades.

Ações de avaliação das políticas públicas são fundamentais para o processo de implementação; porém, a abordagem gerencialista que se tem adotado nas políticas de educação integral e(m) tempo integral, ao centralizar as ações em resultados de avaliações standardizadas, apresenta limites para a constituição de uma relação entre União e entes federados que possa dialogar com as dificuldades e conflitos vivenciados pelas instituições públicas de ensino. O processo indutor da educação integral e(m) tempo integral demanda uma movimentação no âmbito das instituições escolares, de modo a se aproximar dos objetivos dos programas; contudo, na maioria dos casos o faz sem garantir as condições para que se atinjam os

respectivos objetivos. Além disso, cria mecanismos de avaliação que muitas vezes se constituem como instrumentos que possuem uma característica punitiva e não tem o alcance de identificar os problemas que perpassam a realidade das escolas.

A partir da sistematização que realizamos acerca do processo indutor e de seus sentidos, retomamos essas discussões ao nos aproximarmos do campo de pesquisa, buscando identificar de que forma tais questões se materializaram, ou não, na rede municipal de São João del-Rei. Dessa forma, o capítulo a seguir nos ajudará a olhar tais processos mais de perto, permitindo um maior aprofundamento do entendimento do mecanismo indutor das políticas de educação integral e(m) tempo integral.

Capítulo 3 - Trajetória da Educação Integral e(m) Tempo Integral na Rede Municipal de São João del-Rei entre os anos de 2013 e 2018: análise da materialização do processo indutor.

Neste capítulo, nos aproximamos do campo de pesquisa. Após o longo caminho teórico e metodológico percorrido nos capítulos anteriores, investindo na revisão de literatura, análise da legislação e de documentos federais, direcionamos o estudo para o contexto da indução da educação integral e(m) tempo integral na Rede Municipal de São João del-Rei, organizando-o em três momentos principais.

No primeiro ponto, apresentamos uma contextualização do município de São João del-Rei, destacando aspectos históricos, políticos, econômicos, culturais e atribuindo maior atenção às questões que se referem ao contexto educacional desse município, na atualidade. O segundo ponto apresenta a trajetória da educação integral e(m) tempo integral na rede municipal de São João del-Rei, com base nas entrevistas semiestruturadas realizadas com membros da secretaria de Educação e nos aportes documentais que se referem a esse processo.

Dividimos a construção narrativa da trajetória da EITI na Rede Municipal de Educação de São João del-Rei em dois momentos. No primeiro momento, apresentamos os caminhos percorridos entre os anos de 2013 e 2016, período em que ocorreu a implementação do Programa Mais Educação (2013-2015) e a indução do Programa Municipal de Educação Integral (2016). No segundo momento, abordamos a implementação do sistema híbrido de educação integral e(m) tempo integral, constituído pela adesão ao Programa Novo Mais Educação, em 2017 e pela indução realizada por este programa, que resultou na implementação de uma nova política municipal, o Programa Municipal Escolas em Tempo Integral, cujo funcionamento vem acontecendo de forma simultânea ao PNME.

No último ponto do capítulo, realizamos um fechamento das análises e problematizações da pesquisa de campo, centralizando os aspectos relacionados à indução da política de ampliação da jornada escolar no município às demais discussões que perpassaram o estudo, aproximando os resultados encontrados na revisão de literatura, na análise de documentos e nas entrevistas semiestruturadas. A intenção do último ponto foi abrir possibilidades para a compreensão da Indução em políticas públicas que possam ir além dos sentidos expressos na política de educação

integral e(m) tempo integral. Em paralelo a estas últimas reflexões, também buscamos apresentar as perspectivas futuras para a EITI na rede investigada.

3.1 Contextualização do município de São João Del-Rei: aspectos históricos, políticos, econômicos e educacionais.

A cidade de São João del-Rei está localizada na Serra da Mantiqueira, a 185 km da capital mineira, mais especificamente no campo das vertentes, que se constitui como uma das doze mesorregiões do estado de Minas Gerais, composta por 36 municípios e três microrregiões. As três microrregiões do campo das vertentes receberam o nome dos municípios mais proeminentes da mesorregião, a saber: Barbacena, São João del-Rei e Lavras. A microrregião de São João del-Rei tem o município de mesmo nome como cidade polo, em virtude da relevância histórica, cultural, política e econômica que possui no estado de Minas Gerais.

São João del-Rei foi elevada à categoria de cidade em 1838 pela lei provincial n. 93, de 06 de março do mesmo ano; contudo, de acordo com os registros históricos, relevantes acontecimentos integram a história local durante os séculos que precederam o título de cidade, conferido pela referida lei. “Em busca de esmeraldas, a bandeira de Fernão Dias Pais Leme foi, no ano de 1674, forçada a passar a estação chuvosa na Serra Negra, onde fundou o primitivo arraial das Minas Gerais - Ibituruna, distante doze léguas da atual cidade de São João del Rei” (FERREIRA, 1959, p. 224). Por ser uma área estratégica de passagem e possuir considerável concentração de ouro, o fluxo de circulação e povoamento foi se intensificando ao longo dos anos.

Em fins do século XVII, Tomé Portes del-Rei, procedente de Taubaté, fixou-se às margens do rio das Mortes, localidade a que chamavam, por ser passagem de todas as embarcações, "Pôrto Real da Passagem". Nesse local, ainda hoje denominado Pôrto Real, teve início o primeiro arraial. Em 1702, porém, falecia Tomé Portes del-Rei, a quem, desde 1701, havia sido conferido o direito de cobrança da passagem no rio das Mortes. Sucedeu-o seu genro Antônio Garcia da Cunha. Até 1703, a importância do povoado decorria de sua situação como ponto de ligação com os Sertões do Caeté e a região das minas do Carmo, Ouro Preto e Sabará. De 1703 a 1704, o português Manuel João de Barcelos descobriu, nas fraldas dos montes, ricas manchas de ouro e os paulistas Pedro do Rosário e Lourenço da Costa iniciaram ali os trabalhos de fiação. Forasteiros e aventureiros começaram a afluir para o local. E nas encostas das serras, atualmente denominadas Senhor do Monte e Mercês, onde ainda hoje há grandes reservas de ouro, surgiu o outro arraial que deu origem a São João del-Rei. (idem, p. 224).

O novo Arraial, denominado de Rio das Mortes, foi cenário de embates entre os emboabas e os paulistas, o que a despeito dos conflitos não impediu a

prosperidade da região. “Em 8 de julho de 1713, foi criada a vila, que recebeu, em homenagem a D. João V e Tomé Portes del-Rei, o nome de São João del-Rei” (idem, p.224), que 125 anos depois receberia o título de cidade. A história de São João del-Rei aponta para importantes momentos políticos, sendo indicada como possível capital de Minas Gerais entre os integrantes da Inconfidência Mineira, no século XVIII. Posteriormente, no final do século XIX, a cidade foi mais uma vez indicada à capital do estado. Naquele momento, os embates políticos resultaram na transferência da capital mineira, em 1897, de Ouro Preto para Belo Horizonte que, à época, foi inicialmente intitulada de “Cidade de Minas” (GUILARDUCI, 2009, p. 169).

O projeto da capital foi desenvolvido em meio a uma crise política com diferentes interesses e facções, a favor ou contra a república, inclusive com propostas separatistas. Após inúmeras negociações entre o governo do estado e as facções políticas, ficaram definidos dois possíveis lugares: o arraial de Belo Horizonte, que era um distrito de Sabará, e a região da Várzea do Marçal, em São João del-Rei. (idem, p. 168).

Contemporaneamente, talvez a cidade de São João del-Rei não tenha o protagonismo político no cenário mineiro que teve nos séculos anteriores. Contudo, os elementos que compõem a rica história são-joanense não se perderam; se perpetuam nos documentos, nos monumentos históricos e também no imaginário social. Em um passeio pela cidade de São João del-Rei, nos deparamos com os símbolos e signos dessa história, representados pela arquitetura barroca, por suas igrejas, museus, prédios tombados, etc. Tal cenário indica uma efervescência cultural onde o passado encontra-se imbricado ao presente, tendo em vista que, culturalmente, o contexto local reforça e põe em evidência os importantes momentos que fazem parte da memória da cidade.

Nossa contextualização acerca do respectivo município tem como intuito privilegiar os aspectos educacionais que compõem a conjuntura atual da cidade. Entretanto, ao privilegiar o contexto educacional vigente, é importante darmos materialidade ao nosso campo de pesquisa. Além de buscar essa materialidade do ponto de vista histórico, como destacamos brevemente, também nos aproximamos dos aspectos gerais do município, entendendo que tais elementos são significativos para a discussão e compreensão do campo educacional.

De acordo com dados do último censo (2010) do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)²⁵, o município de São João del-Rei possuía 84.469 habitantes; estima-se que, em 2017, a população tenha se expandido para a marca de 90.263 pessoas. Os dados mais recentes acerca do município, disponibilizados pelo IBGE, apontam um Produto Interno Bruto (PIB) per capita²⁶ de R\$ 18.631,45, no ano de 2015, o que confere ao município a posição de 199º maior PIB entre os 853 municípios de Minas Gerais. Em relação ao Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDH-M)²⁷, o respectivo município ocupa a 27º posição no estado de Minas Gerais, com um índice geral de 0.758, composto pela média obtida nos componentes de renda (0.733), longevidade (0.860) e nos aspectos educacionais (0.690). Ao abordar o componente educacional do IDH-M, o município cai da 27º para a 32º posição em âmbito estadual. Apesar da ligeira queda, podemos considerar que tal colocação confere à cidade um lugar de destaque em relação à média geral e ao componente educacional do IDH-M no estado de Minas Gerais. No que se refere à educação, a 32º colocação indica que São João del-Rei está no percentil dos 4% melhores municípios do estado neste componente do índice de desenvolvimento humano.

Ao analisarmos os aspectos educacionais do respectivo município, os dados mais recentes (2017) do IBGE indicam que, no âmbito da educação pré-escolar, existem 34 escolas e 1959 crianças matriculadas, distribuídas entre a rede municipal e o setor privado. No que se refere ao Ensino Fundamental são 45 instituições escolares com um total de 10.004 matrículas, divididas entre a rede estadual, municipal e privada. Em relação ao Ensino Médio são 14 instituições escolares e 3.392

²⁵ Os dados referentes ao panorama geral e aos indicadores educacionais de São João del-Rei foram retirados do site do IBGE, disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/mg/sao-joao-del-rei/panorama>. Acesso em: 19/08/2018.

²⁶ PIB per capita: valor de mercado de todos os produtos finais e serviços produzidos em uma *determinada região* durante um período de tempo, usualmente um ano, *divido pelo número de habitantes*. (TUCKER, 2011, p. 403, tradução e *grifos nossos*)

²⁷ IDH-M: “O IDH-M brasileiro segue as mesmas três dimensões do IDH Global - longevidade, educação e renda, mas vai além: adéqua a metodologia global ao contexto brasileiro e à disponibilidade de indicadores nacionais. Embora meçam os mesmos fenômenos, os indicadores levados em conta no IDH-M são mais adequados para avaliar o desenvolvimento dos municípios brasileiros. Assim, o IDH-M - incluindo seus três componentes, IDH-M Longevidade, IDH-M Educação e IDH-M Renda - conta um pouco da história dos municípios em três importantes dimensões do desenvolvimento humano durante duas décadas da história brasileira” (Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil). O índice varia de 0 a 1. Quanto mais próximo de 1, maior o desenvolvimento humano. Índices entre 0,8 e 1 são classificados como muito alto; entre 0,7 e 0,799 é alto; de 0,6 a 0,699 é médio; entre 0,5 e 0,599 é baixo; abaixo de 0,5 é muito baixo. Disponível em: http://www.atlasbrasil.org.br/2013/pt/o_atlas/idhm/. Acesso em: 19/08/2018.

alunos matriculados na Rede Estadual e Privada. A relação das matrículas na educação básica e sua distribuição entre os setores municipal, estadual e privado, no município de São João del-Rei está descrita nos gráficos 01 e 02, a seguir:

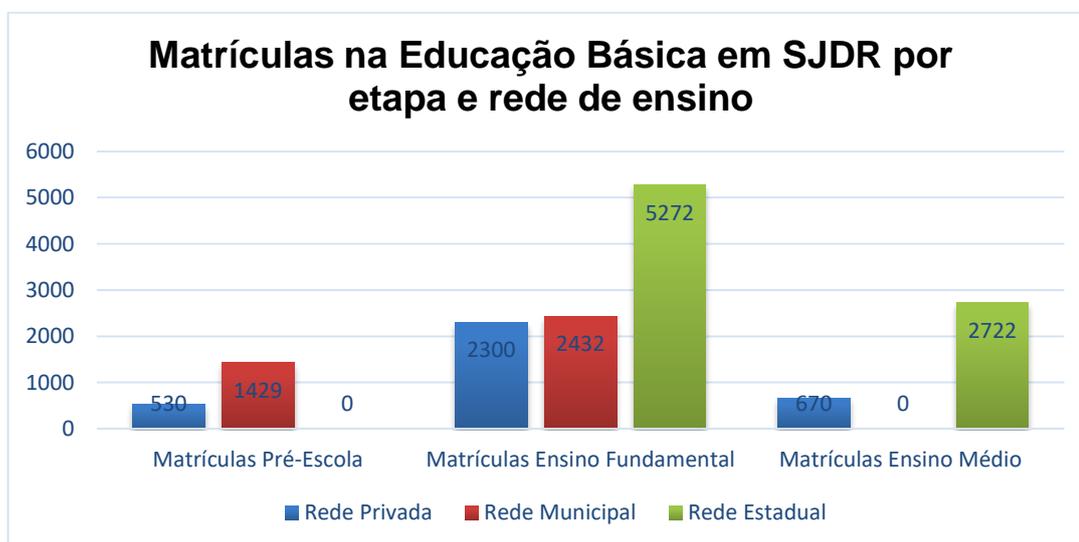


Gráfico 01 – Matrículas na Educação Básica em SJDR por etapa e rede de ensino
 Fonte: Elaborado pelo autor com base nos dados do Censo escolar de 2017.

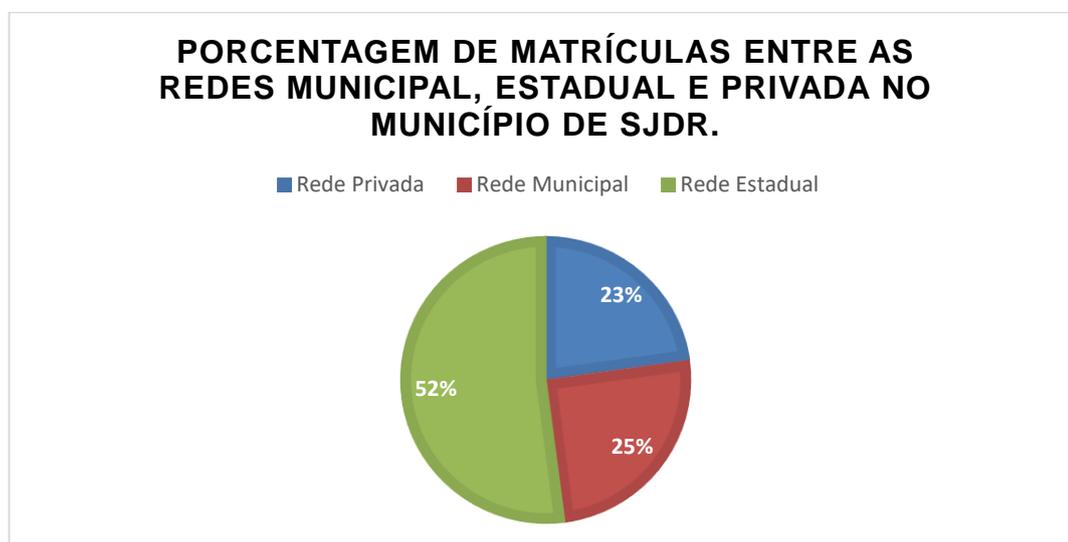


Gráfico 02 – Porcentagem de Matrículas entre as Redes Municipal, Estadual e Privada no município de SJDR.
 Fonte: Elaborado pelo autor, com base nos dados do Censo escolar de 2017.

Além das taxas de matrícula e número de instituições escolares, existem outros dados relevantes para contextualizarmos a Educação Básica em São João Del-Rei. Indicamos que o respectivo município possui uma taxa de escolarização de 06 a 14 anos correspondente a 99.1%. Em relação ao Índice de Desenvolvimento da

Educação Básica (2015), o município atingiu a média de 6.6 nos anos iniciais, figurando na 141^o posição entre os 853 municípios de Minas Gerais. Nos anos finais do Ensino Fundamental, a média foi de 4,7, ocupando o 345^o entre os municípios mineiros.

Ao discutir o cenário educacional de São João del-Rei, não podemos deixar de citar o desenvolvimento do Ensino Superior na cidade. O respectivo município é sede de três *campi* da Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ): Campus São Francisco, Dom Bosco e Tancredo de Almeida Neves. A UFSJ foi criada em 1986 e, atualmente, atende mais de 14 mil estudantes em seus diversos *campi*. O município também é sede de um dos *campi* do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia - Sudeste de Minas Gerais, que oferece cursos técnicos em nível pós médio e cursos superiores. Na rede privada, destaca-se o Centro Universitário Presidente Tancredo de Almeida Neves, que atende aproximadamente 2 mil estudantes de graduação.

Os dados obtidos com a contextualização da cidade de São João del-Rei contribuem para analisarmos os aspectos referentes à indução da ampliação da jornada escolar na rede municipal desse município. Tal contextualização, além de lhe dar uma materialidade histórica, também apresentou dados que são fundamentais para o entendimento do campo educacional na cidade e que, portanto, possuem relação com aspectos específicos de nosso estudo. No ponto seguinte, apresentamos uma construção narrativa da trajetória da educação em tempo integral na rede municipal entre 2013 e 2018, evidenciando os documentos e os diálogos com os sujeitos envolvidos nesse processo, tendo como suporte a discussão encaminhada até este momento.

3.2 A trajetória da Educação Integral e(m) Tempo Integral na rede municipal de São João Del-Rei: entre programas federais e municipais

Elaboramos a narrativa da trajetória da educação integral e(m) tempo integral na rede municipal com base nos documentos e registros escritos que obtivemos com a realização da pesquisa de campo, que envolvem aportes legais e normativos do município e registros das atas a partir de encontros na Secretaria Municipal de

Educação (SME)²⁸. Além das atas produzidas e dos aportes normativos municipais que dão sustentação jurídica à educação integral e(m) tempo integral no município, lançamos mão de anotações que realizamos no caderno de campo, obtidas por meio de conversas informais durante o levantamento documental na SME. Por fim, nos embasamos também no conteúdo das entrevistas semiestruturadas realizadas com a Coordenadora Pedagógica, responsável pelo acompanhamento dos programas de educação integral e(m) tempo integral e com a atual Secretária de Educação.

Como estas informações em mãos, fizemos uma organização dos respectivos documentos e dados, de maneira a construir uma narrativa da trajetória da EITI na Rede Municipal de Educação de São João del-Rei seguindo, da forma mais fiel possível, a ordem cronológica dos acontecimentos. Este ponto, portanto, possui uma estrutura mais generalista da trajetória, com uma abordagem que oscila entre elementos descritivos e analíticos. Em seguida, aprofundamos aspectos dessa trajetória, dedicando especial atenção ao processo indutor na rede municipal e aos seus percalços, destacando avanços, limites e contradições para a efetivação da educação integral e(m) tempo integral na Rede.

Ressaltamos que a organização cronológica dos eventos também possui como objetivo facilitar nossas análises posteriores, tendo em vista que podemos trazer à tona as formas como os conflitos e mudanças na conjuntura nacional – que repercutiram nas políticas federais de educação (em tempo integral) – influenciaram a trajetória municipal, fazendo um balanço de tais aspectos com as próprias mudanças nas correlações de forças políticas no estado de Minas Gerais e na política municipal. Não obstante, destacamos que o trabalho com os registros e documentos municipais esbarrou em lacunas que buscamos preencher com as entrevistas, tendo em vista a escassa produção de registros relacionados à educação integral e(m) tempo integral associada à pouca divulgação e veiculação de tais dados no âmbito do domínio público.

²⁸ Durante os referidos encontros foram realizadas discussões sobre os programas de EITI. Nas reuniões estiveram presentes representantes das escolas municipais, responsáveis pela organização dos programas nas respectivas instituições, a coordenadora municipal da Educação em Tempo Integral, que durante a maior parte da trajetória investigada também ocupou de forma concomitante o cargo de coordenadora pedagógica da Secretaria Municipal de Educação, em alguns encontros estiveram presentes a secretária de educação, professores da UFSJ, entre outros sujeitos.

3.2.1 A implementação do Programa Mais Educação na Rede Municipal de São João del-Rei e a indução do Programa de Educação Integral Municipal

O primeiro registro produzido sobre a educação integral e(m) tempo integral na Rede Municipal de Educação em São João del-Rei remete a 28 de novembro de 2013, quando indica-se a adesão da Secretaria Municipal de Educação (SME) ao Programa Mais Educação, na gestão do Prefeito Helvécio Luiz Reis, professor e ex-reitor da Universidade Federal de São João del-Rei, que assumira a prefeitura no início do respectivo ano. Neste primeiro documento, consta a adesão de cinco escolas municipais de Ensino Fundamental ao PME, a saber: Escola Municipal (E. M.) Goiabeiras; E. M. Maria Tereza; E. M. Kleber Vasques Figueira; E. M. Celso Raimundo da Silva e E. M. Professor Domingos Horta.

Segundo relatos da coordenadora pedagógica da SME, devido a essa adesão ter ocorrido no final do ano letivo, somente em 2014 as escolas de fato implementaram as atividades do programa. Em reunião realizada no final de janeiro de 2014, indica-se a adesão de mais duas Escolas Municipais: E. M. Pio XII e E. M. Emboabas, totalizando sete instituições escolares no início da implementação do respectivo programa.

No início das atividades do ano de 2014 destacam-se, nos registros documentais, relatos de que o PME fora bem aceito nas comunidades escolares, visto pela maioria dos envolvidos como uma boa oportunidade para a melhoria das experiências educativas no município. Porém, especificamente no âmbito interno das escolas, a implementação da educação integral e(m) tempo integral esteve permeada por um processo que gerou diferentes posicionamentos entre os docentes, em que uma parcela era resistente à implantação de tais programas enquanto outra parte do corpo docente, desde o início, se manifestou favorável ao Programa Mais Educação.

Nesse processo de implantação do PME, a rede municipal contou com o apoio da UFSJ, por meio de uma parceria realizada, principalmente, com a participação do Professor Levindo Diniz que, à época, era docente do Departamento de Ciências da Educação da referida instituição. O respectivo docente, em sua trajetória acadêmica, dedicou especial atenção ao tema da Educação integral e(m) tempo integral, sendo este o principal motivo de seu protagonismo diante da aproximação da SME à UFSJ.

A parceria da SME com a UFSJ, sob a mediação da coordenadora pedagógica e do professor Levindo Diniz, levou ao estabelecimento das estratégias de implementação do PME na rede. De acordo com a coordenadora, diante da resistência por parte de uma parcela do corpo docente - que identificava a falta de espaço físico nas instituições escolares como um limite a implementação da respectiva política - fora necessário iniciar tal processo fazendo um trabalho de “sensibilização”.

O problema mais acentuado que nós tivemos foi a questão do espaço, nós separamos junto com o professor Levindo que o objetivo primeiro era sensibilizar, porque o professor regente e os outros não estavam imbuídos exatamente do que era o programa, então foi necessário fazer esse trabalho nas escolas, nos módulos e encontros, porque isso causou um certo conflito de espaços dentro da escola. A maioria das escolas funcionam em dois turnos, os meninos da tarde estavam de manhã e os da manhã estavam à tarde, fora as atividades que a escola tem, embora eles tenham expandido muito os espaços, conseguiram sair com as crianças, mas nós chegamos sim a ter momentos sarcásticos de falar que o Mais Educação era o “Menos Educação”, que estava incomodando a escola, aquele volume de crianças a mais na rotina da escola e foram uns dois anos para incentivar. (Coordenadora Pedagógica da SME).

O trabalho de “sensibilização” contou, sobretudo, com a articulação de cursos, visando à formação dos professores comunitários - que, no PME, eram os responsáveis principais pela organização do programa na escola (ver capítulo 2). Os professores comunitários, como contrapartida da Rede Municipal ao investimento recebido pela União, tinham um regime especial de trabalho, em que a carga-horária era destinada exclusivamente à organização do programa na escola, ou mantinha-se as atividades de docência com uma extensão da jornada de trabalho, configurando ao menos 50% do regime de trabalho destinado à atuação como professor comunitário. Além das atividades de formação promovidas pela parceria SME/UFSJ, a implementação do programa também contou com o suporte do Grupo de Pesquisa Teia, da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), que tem entre seus integrantes o Professor Levindo Diniz:

Nós ficamos muito felizes com a ajuda do Prof. Levindo, promovemos seminários, capacitação, porque nós começamos do zero mesmo, sem entender, e eu fui pesquisando. O Levindo fez um acordo com a UFMG e nós pudemos fazer capacitação, ele foi nos orientando, nos ajudando. Na época o Professor Levindo também nos apresentou a Rogéria Freire que é uma professora que estava à frente no MEC com a Educação Integral, ela nos visitou também, e aí nós fomos construindo, conhecendo as cidades que já tinham aderido ao Programa Mais Educação. A ajuda do professor Levindo foi muito boa, ao mesmo tempo que nos capacitou, nos estimulou a ir estudando e construindo as ações de acordo com a nossa realidade. (Coordenadora Pedagógica da SME)

Durante a fase inicial da implementação do programa na rede municipal, os principais aspectos abordados se relacionaram às atividades de formação dos profissionais da Rede Municipal de Educação atuantes no PME e também aos principais conflitos que permearam sua implementação nas instituições escolares, entre os quais destacam-se, além de questões com o espaço físico das escolas, problemas com monitores do programa que possuíam um alto índice de faltas, o que gerava transtornos para a condução das oficinas e propostas pedagógicas. A implementação do programa tinha como prioridade a escolha deicineiros que fossem estudantes dos cursos de licenciatura da UFSJ. A coordenadora pedagógica indicou que não havia conflitos em relação às práticas pedagógicas realizadas pelos estudantes de graduação. Entretanto, os mesmos estabeleciam uma relação “flexível com o programa, ou seja, muitas vezes o estudante abandonava o projeto, por exemplo, “por ter conseguido uma bolsa na universidade”, ou por ter concluído o estágio supervisionado nas escolas, conforme fora relatado nos registros.

Em julho de 2014, foi produzido o último registro escrito daquele ano, em que, além dos aspectos citados anteriormente, também foi destacada a importância da promoção da intersetorialidade nas ações do PME, discussão mediada novamente pelo professor Levindo Diniz. A intersetorialidade, que discutimos como uma das categorias que compõem o modelo de operacionalização do PME, recebeu considerável atenção no primeiro ano de implementação do programa na rede municipal, sendo pauta de reuniões e se estendendo também para o campo das ações da SME, com o intuito de alavancar o programa nas escolas. Em relação à promoção de parcerias no período inicial do PME na rede municipal de São João del-Rei, a coordenadora pedagógica destacou que o caminho seguido buscou, primeiro, a realização de acordos, no âmbito da própria prefeitura, com outros setores que pudessem contribuir para com o programa, não havendo naquele momento a consolidação de acordos com outras instituições não vinculadas à prefeitura.

Eu fiz o seguinte, pedi uma reunião com todos os secretários da prefeitura, porque eu já visualizava fazer parceria primeiro, nós não fizemos primeiro a parceria em termos de comunidade no Mais Educação, as parcerias eram com as secretarias, eu foquei bem a assistência social, tinha o CRAS, a secretaria de Esportes que nos ajudou bastante, ficou bem restrito a essas duas, depois é que evoluiu. (Coordenadora Pedagógica da SME)

O segundo semestre de 2014 não possui registros das atividades realizadas pelo programa. Somente em fevereiro de 2015, diante do começo de um novo ano letivo, as discussões sobre a educação em tempo integral foram retomadas. No

primeiro encontro de 2015, registrou-se a adesão de mais duas instituições escolares municipais ao PME: E. M. Professora Sara Maria de Carvalho Ávila e E. M. Padre Miguel Afonso, totalizando nove instituições.

As problematizações acerca do PME em 2015 foram iniciadas com o diálogo acerca da importância de que o Projeto Político Pedagógico das escolas contemplasse as ações do Programa Mais Educação, compreendendo as atividades de ampliação da jornada escolar como algo integrado às demais atividades pedagógicas. Naquele momento, começou a ser indicada a intenção de firmar parcerias comunitárias e com instituições que não estivessem vinculadas ao poder público municipal, sem fornecimento de detalhes de como tal processo iria ser planejado.

Ainda no bojo de uma política recém implementada, que se consolidava há pouco mais de um ano na rede municipal, a coordenação do PME no âmbito da SME buscou aprofundar juntamente aos professores comunitários os elementos que compreendiam como a base de construção do programa no município, indicando a todos que o PME, na visão dos gestores municipais era “uma forma de atender os alunos na sua formação integral e humana com o objetivo de fortalecer o ensino regular”, destacando que seria pertinente evitar a utilização de expressões como “são os alunos do Mais Educação”; ressaltando que os estudantes deveriam ser considerados como “nossos alunos que frequentam o Programa Mais Educação da nossa escola” e apontando o “ensino integral como o futuro da educação”.

Tal visão, que integra a concepção da coordenação do PME na rede municipal, naquele momento expressava uma contradição: ao mesmo tempo em que a ampliação da jornada escolar era vista como um tempo/espço a serviço do ensino regular, também estava presente uma concepção de que a escola de tempo integral tinha como objetivo promover uma educação que buscasse a formação integral, em uma abordagem humanista multidimensional. Nesse sentido, apontavam a necessidade de que a ampliação da jornada escolar estivesse organicamente vinculada ao projeto político pedagógico das escolas.

Essas concepções, permeadas por limites de um processo ainda em amadurecimento no âmbito da rede, mas que apresentava avanços e possibilidades para a construção do PME no contexto local, fez com que fosse possível uma apropriação do programa, de forma a trabalhar com uma visão da educação integral

e(m) integral que rompesse parcialmente elementos compensatórios expostos nas diretrizes do PME:

Nós montamos o perfil dos alunos, nos documentos falam que são as crianças em risco, vulnerabilidade. Nós incluímos estes estudantes, mas deixamos bem livre o processo de seleção para quem quisesse e tivesse interesse, a proposta do programa foi explicada aos pais. Por exemplo, tem escola nossa com aproximadamente 500 matrículas e que atendia na faixa de 120 alunos em tempo integral, Escola Municipal Maria Tereza, Doutor Kleber, etc. Elas começaram com um número razoável de alunos no programa. Na zona rural a gente tentou adequar às crianças que estavam mais perto do município por conta do transporte. Assim, nós não ficamos acentuando que eram crianças em vulnerabilidade, mas sim estudantes que as famílias tinham interesse que os filhos participassem do programa. (Coordenadora Pedagógica da SME).

Já no primeiro semestre de 2015 começamos a identificar, nas atas, a preocupação com a ruptura do programa em âmbito federal e os impactos para a continuidade das ações de educação integral e(m) tempo integral no município. Em reunião realizada em abril de 2015, tal queixa foi apresentada pela primeira vez desde a adesão ao programa. Diante da previsão de risco de descontinuidade do PME, que posteriormente foi confirmada, a coordenadora da educação em tempo integral indicou, também pela primeira vez, que o Prefeito iria encaminhar um decreto regulamentando a política de EITI na rede municipal.

Embora os conflitos com o financiamento já anunciassem, em um futuro próximo, limitações à continuidade do PME na rede municipal, na última reunião relatada no primeiro semestre de 2015 houve a indicação de uma nova escola municipal participante do programa, E. M. Damiano Fuzatto, totalizando naquele momento dez instituições de ensino fundamental com ações do PME. O aparente clima de preocupação com a manutenção do programa nas escolas não interferiu nos trabalhos, de modo que o início do segundo semestre ocorreria com a realização de um curso sobre docência na escola de tempo integral, oferecido pela UFSJ.

A partir de setembro do mesmo ano, os problemas com o repasse de verbas federais começaram de fato a ameaçar a interrupção do programa. Em um contexto de incertezas quanto à continuidade da referida política federal, a gestão municipal começou a movimentar-se, de modo a buscar estratégias para a não interrupção das ações de ampliação da jornada escolar no município, tendo em vista que o PME contou desde o início com uma visão favorável das comunidades escolares às atividades pedagógicas realizadas. Em outubro de 2015, duas das 10 escolas participantes anunciaram a falta de recursos para manutenção das ações.

Os meses de novembro e dezembro do respectivo ano foram tomados por discussões acerca das possibilidades de continuidade das ações para o ano seguinte, já considerando a iminência de uma interrupção definitiva dos recursos federais. Entre as possibilidades discutidas, foi sugerido por uma diretora escolar a utilização de estagiários dos cursos de licenciaturas na realização das oficinas; no entanto houve uma contestação em relação a essa alternativa, pois os professores comunitários argumentaram que os estágios possuem curta duração, o que não permite um vínculo prolongado da escola com o estagiário. Também foi mencionada a articulação da Secretaria de Educação com a Secretaria de Esportes, por meio de um programa intitulado Amigos do Esporte, que visa a utilização de clubes esportivos privados da cidade. Foi citada outra alternativa de parceria com o SEBRAE/SENAC, mas que esbarrava em complicações para a consolidação de um vínculo sólido que permitisse uma parceria com potencial de se estender por todo ano letivo. Além disso, foi mencionada a possibilidade da busca de educadores sociais nas comunidades que pudessem realizar trabalho voluntário, sem o ressarcimento que era destinado aos oficinheiros, advindos de recursos da União.

A preocupação com a (des)continuidade dos recursos federais destinados ao PME fez com que a equipe de profissionais do respectivo programa intensificasse a busca por parcerias. Nesse contexto, as ações intersetoriais se consolidaram por meio de parcerias com a Secretária de Esportes e Assistência Social. Além disso, ocorreu um direcionamento por parte da gestão municipal, de modo a criar uma demanda no âmbito das instituições escolares pela busca de parcerias que pudessem contribuir com a continuidade das ações da educação integral e(m) tempo integral.

Depois da crise financeira que se intensificaram as parcerias. Quando veio a transição e a prefeitura teve que bancar, nós começamos a correr atrás e dissemos “vamos oferecer isso e aquilo”, e as escolas também corriam atrás, nós tivemos muitas parcerias com professores de dança, de academia, com clube de esportes, com a secretaria de esportes. (Coordenadora Pedagógica da SME).

Em paralelo ao processo de busca por parcerias no âmbito das instituições escolares a prefeitura, nos últimos dois meses do ano de 2015, começou a dar indicativos de que manteria a política de EITI por meio da alocação de recursos próprios. Assim, no final daquele ano, o prefeito Helvécio L. Reis se comprometeu a viabilizar uma verba emergencial para a manutenção das atividades pedagógicas. Ao encontro da fala do prefeito, uma diretora ressaltou que a manutenção de uma professora para o acompanhamento pedagógico era o suficiente para o programa na

escola, não sendo necessárias ações por parte da prefeitura para a garantia das demais oficinas. Na respectiva reunião, seis das dez escolas optaram pelo término do programa em novembro; as demais mantiveram as ações até o final do ano letivo. Foi mencionada a possibilidade de o programa ser mantido no ano seguinte com recursos municipais, algo que veio a ser confirmado pelo prefeito, na última reunião realizada no ano de 2015.

Seguindo a apresentação da trajetória da educação integral e(m) tempo integral na respectiva Rede, no ano de 2016 as discussões documentadas acerca da jornada escolar de tempo integral são retomadas no final de março, momento em que se anuncia a adesão de mais uma escola à política de EITI, E. M. Parada do Giarola, alcançando assim 11 das 18 escolas de ensino fundamental pertencentes ao município. Naquele momento, fora realizado um levantamento dos conflitos e demandas das escolas para a implementação da EITI, os principais aspectos apontados continuaram a ser a falta de estrutura física das escolas; a indisciplina dos alunos, como uma questão a ser trabalhada e, em menor grau, falta de recursos materiais e humanos.

No final de março de 2016, foi apresentado o Decreto que normatiza as ações da educação integral e(m) tempo integral na rede municipal, de forma que a ampliação da jornada escolar seguisse suas determinações, a partir de então. Continuamos a construção narrativa com a apresentação desse decreto, que se constitui como um dos marcos da EITI no município, pois regulamentou as respectivas ações, mesmo diante de um cenário onde não haviam aportes federais destinados especificamente a esta demanda. O decreto também apresenta as bases do Programa de Educação Integral Municipal, instituído a partir da indução realizada pelo PME.

Cabe ressaltar que no ano de 2016 havia ao menos um aspecto que possivelmente favoreceu a indução da educação integral e(m) tempo integral na respectiva Rede Municipal de Educação, a despeito dos conflitos políticos presentes nas diversas esferas da Federação. Embora em âmbito federal o ano de 2016 tenha culminado no golpe de Estado que destituiu do cargo a presidenta Dilma Rousseff, as bases do Programa Mais Educação foram mantidas no contexto do estado de Minas Gerais e no município de São João del-Rei, tendo como uma das possíveis explicações dessa manutenção o fato de, tanto em âmbito estadual quanto municipal, o Partido dos Trabalhadores ter vencido as eleições para governador em 2014 e para

a prefeitura de São João del-Rei, em 2012. Obviamente, as explicações para a continuidade da política de educação integral e(m) tempo integral sob as bases do PME no estado e no município não se esgotam nesse fator, mas podemos considerar que este é um elemento relevante na análise de tais processos.

Em conformidade com o processo indutor realizado, o Decreto n. 6.456, de 14 de março de 2016 “dispõe sobre a criação da Educação Integral na Rede Municipal de Educação de São João del-Rei, e dá outras providências”. O respectivo decreto caracteriza-se como o aporte normativo que regulamenta e apresenta as diretrizes para a Educação Integral e(m) Tempo Integral no município, anunciando que o mesmo fora articulado, considerando

a importância da escola como espaço social no qual a vivência democrática pode ser exercitada por meio de atividades lúdicas, recreativas e a necessidade de estimular a ampliação da jornada e espaço escolares para o mínimo de 7 (sete) horas diárias. (SÃO JOÃO DEL-REI, 2016, p.1)

Dessa forma, o Artigo primeiro indica a criação do “Programa de Educação Integral Municipal nas Unidades Escolares da Rede Municipal de Educação de São João del-Rei”. O foco do programa é direcionado ao atendimento de estudantes do Ensino Fundamental, tornando as unidades escolares municipais “gradativamente [em] Escola Municipal de Educação Integral e Integrada”. O Programa de Educação Integral Municipal é de responsabilidade do poder executivo do município e cabia à Secretaria Municipal de Educação “destinar recursos financeiros, dentro do orçamento previsto, para cobertura de despesas com a contratação de profissionais da educação, com a merenda escolar e a manutenção das escolas” (art. 3).

O artigo 4º do decreto estabelece as atividades escolares previstas e os eixos formativos do programa, indicando componentes curriculares a serem trabalhados na educação em tempo integral, a saber: (1) Acompanhamento Pedagógico; (2) Educação Empreendedora; (3) Cultura, Artes e Educação Patrimonial e (4) Esporte e Lazer. A estrutura do Programa de Educação Integral Municipal se aproxima das diretrizes curriculares do Programa Mais Educação, demonstrando que, embora o repasse de recursos federais à prefeitura municipal de São João del-Rei, por meio do PME, tenha sofrido uma descontinuidade, em alguma medida o processo indutor do programa fez-se presente na Rede Municipal.

No que se refere aos quatro eixos curriculares citados, cabe apontar que o Acompanhamento Pedagógico, nas indicações do decreto, não se resume a português e matemática: visa ampliar as oportunidades de aprendizagem dos

estudantes, por meio de procedimentos “didáticos e criativos”. No tocante ao eixo de Cultura, Artes e Educação Patrimonial, de acordo com o decreto, este

Compreende a produção artística e cultural, individual e coletiva dos estudantes como possibilidade de reconhecimento e recriação estética de si e do mundo, bem como da valorização às questões do patrimônio material e imaterial, produzido historicamente pela humanidade, no sentido de garantir processos de pertencimento do local e da sua história (SÃO JOÃO DEL-REI, 2016).

O eixo Educação Empreendedora, por sua vez, busca o “desenvolvimento de oficinas utilizando-se das habilidades de pensamento, de investigação ética sobre os valores, permitindo a construção da identidade responsável de cidadania” (idem).

Ao Esporte e Lazer atribui-se a expectativa do desenvolvimento de práticas corporais, lúdicas e esportivas, bem como o fortalecimento da diversidade cultural. De acordo com o decreto as práticas desenvolvidas com criticidade e criatividade devem atribuir significado às múltiplas vivências esportivas, trabalhadas na “nova perspectiva do esporte”.

Assim o decreto, além de criar o *Programa de Educação Integral Municipal*, também apresenta diretrizes relacionadas à organização curricular das atividades. Porém, carece de maiores detalhes em relação à contratação e regime de trabalho dos profissionais envolvidos, apenas indicando que tal processo seguirá a legislação vigente da prefeitura. Não aponta a expectativa e porcentagem de alunos do Ensino Fundamental a serem atendidos e não dá orientações acerca da promoção de parcerias e de ações intersetoriais, elementos basilares do PME. Em geral, podemos afirmar que há no decreto uma aproximação aos elementos do PME, principalmente no campo curricular. Contudo, em outros aspectos, o decreto assume um caráter vago. O não detalhamento das ações em âmbito normativo pode ser compreendido como uma ação intencional pois, ao não delimitar de forma clara as ações, dá margem para que o programa ocorra nas instituições de acordo com as (im)possibilidades que permeiam cada realidade escolar, desresponsabilizando a gestão municipal de maiores investimentos em sua implementação. Por outro lado, devemos considerar que a atitude da gestão municipal de manter as ações de educação integral e(m) tempo integral, mesmo diante de uma conjuntura de não apoio federal, demonstra um reconhecimento do valor do programa para a formação dos estudantes, bem como uma postura de diálogo com as comunidades escolares que demandavam a continuidade das ações, algo que fora ressaltado na fala da coordenadora pedagógica: “quando começou a circular a notícia de que o programa federal iria

acabar, as famílias foram atrás do prefeito solicitando a continuidade das ações, ele passou apertado! (risos)”.

Retomemos a análise dos registros escritos relacionados à implementação da EITI no município, compreendidos ao período em que o “Programa de Educação Integral Municipal” fora implementado. A política municipal foi instituída em março de 2016 e foi modificada pela nova gestão, por meio da instituição de uma Lei, aprovada pela Câmara dos Vereadores, em março de 2018. Portanto, o “Programa de Educação Integral Municipal”, foi desenvolvido no município por um período de dois anos, entre março de 2016 e março de 2018.

A primeira ata elaborada após a divulgação do Decreto que instituiu o “Programa de Educação Integral Municipal” foi assinada no dia 04 de maio de 2016. Nesta reunião destacou-se a participação do professor Levindo Diniz, assim como em outros momentos da implementação do PME no município. O professor trabalhou juntamente aos profissionais envolvidos o conceito de Educação Integral e Integrada, ressaltando a importância de romper a dicotomia turno/contraturno dentro das instituições escolares. No mesmo mês, também foram realizadas discussões que tinham como intuito debater a questão das parcerias firmadas, visando a realização das oficinas pedagógicas. Nesse contexto, foi anunciada uma parceria com o Batalhão da Polícia Militar para a promoção de atividades esportivas, no projeto intitulado “Força no Esporte”.

Ao longo do primeiro semestre de 2016, as demais questões indicadas tiveram como mote central a condução das atividades nas escolas, com ênfase nas discussões acerca dos processos de ensino-aprendizagem. O início do segundo semestre foi marcado por relatos da condução das oficinas pedagógicas, indicando uma diversificação curricular aos moldes do Programa Mais Educação e atendendo os quatro eixos apontados pelo Programa de Educação Integral Municipal. Para a realização das oficinas, as escolas firmaram parcerias pontuais com instituições públicas e privadas, entre elas o Instituto Federal de Ensino, Ciência e Tecnologia (IFET); o Centro de Referência de Assistência Social (CRAS) e uma Academia de Ginástica, que de forma voluntária, promoveu oficinas de Capoeira em uma instituição escolar. Contudo, à exceção do “Projeto Força no Esporte”, realizado em parceria com o Batalhão da Polícia Militar, não há indícios de parcerias mais sólidas entre a

Secretaria de Educação e instituições públicas ou privadas, no âmbito do programa municipal como um todo.

No decorrer das demais reuniões realizadas no segundo semestre de 2016 destaca-se o distanciamento entre a UFSJ e a SME, motivado principalmente pela saída do professor Levindo Diniz da UFSJ para a UFMG, o que demonstra que tal parceria se consolidou de forma predominantemente pessoal e não institucional, tendo em vista que a ausência do respectivo profissional acarretou descontinuidades na promoção de cursos de formação continuada para atuação nas escolas de tempo integral. Ademais, o conteúdo dos registros seguintes novamente destacou os processos cotidianos de ensino-aprendizagem nas oficinas e não se aproximou das discussões mais afeitas ao nosso problema de pesquisa.

3.2.2 A implementação do Programa Novo Mais Educação e a indução do Programa Municipal Escolas em Tempo Integral: configuração do sistema híbrido de educação integral e(m) tempo integral

Em abril de 2017, foi realizado o primeiro registro que indica a implementação do PNME no município. Assim, esse ano inicia-se com uma particularidade em relação aos demais. Em 2014 e 2015 o município realizou ações vinculadas ao PME; no ano seguinte, diante da descontinuidade do programa federal e à luz do decreto municipal, foi implementado o Programa de Educação Integral Municipal. Em 2017, com a adesão ao PNME, inicia-se no município uma política híbrida, um sistema que articula uma política municipal própria à política federal. Dessa forma, a Educação integral e(m) tempo integral em São João não foi mais implementada apenas por meio de ações do governo federal, como ocorrera em 2014 e 2015, e também não se constitui apenas por meio de ação municipal, conforme estabelecido no ano de 2016.

Com a implementação do PNME no município, apontou-se que a “estruturação do quadro geral [da educação em tempo integral] não teria grandes alterações”. Os registros seguintes, ainda no primeiro semestre de 2017, relataram discussões que tiveram como foco principal entender as mudanças propostas pelo PNME e os objetivos do Projeto Força no Esporte, que conforme indicamos, era uma parceria para a realização de oficinas de esporte e lazer. Além disso, as professoras articuladoras

da EITI relataram dificuldades com o manuseio das informações nas plataformas do PNME e incertezas quanto os direcionamentos do MEC.

Em relação ao processo de transição das políticas federais do PME ao PNME, embora as diretrizes oficiais demonstrem divergências em relação à organização dos respectivos programas nas escolas, conforme discutimos no segundo capítulo, a implementação do novo programa federal na rede municipal se deu de forma que, ao menos no âmbito da gestão, não fossem reconhecidas diferenças significativas entre os dois programas - a única divergência notada pela gestão foi o processo de adesão das instituições escolares à política federal.

O Novo Mais Educação só veio com essa palavrinha “novo” por causa dos critérios horrorosos de seleção. Em relação à implementação do programa, seguiu a mesma estrutura do Programa Mais Educação. Não mudou, eles só colocaram Novo Mais Educação para falar que tinha uma filosofia diferente, mas não é diferente. Diferente foram apenas os critérios de seleção das instituições(...). O Novo Mais Educação veio com uma proposta que, a nossos olhos, apresenta péssimos critérios. Porque tinha que estar vinculado à bolsa família, vulnerabilidade social, baixo rendimento nas avaliações externas, uma série de coisas em que poucas escolas se encaixaram. Para não ficar mal, para não poderem dizer que eles acabaram com a política, eles colocaram esses critérios, aí apenas duas escolas municipais da área rural foram contempladas. Eu tinha anteriormente onze escolas com educação integral subsidiadas pelo governo. (Coordenadora Pedagógica da SME)

Sabemos que entre o PME e o PNME existem mais aproximações do que distanciamentos nas diretrizes para seleção dos estudantes e instituições escolares. Ambos os programas foram articulados como políticas focais direcionadas à estudantes em vulnerabilidade socioeconômica e/ou defasagem escolar e baixo desempenho nas avaliações standardizadas. Contudo, para além dos documentos, a materialidade dos programas na Rede Municipal de São João del-Rei expressou uma importante distinção: no âmbito do PME, todas as escolas que optaram pela adesão ao programa foram contempladas, algo que não se repetiu com o PNME: a política gestada no governo Temer representou um recuo no alcance do aporte federal destinado às escolas da rede municipal, reduzindo o alcance da política de 11 para apenas duas instituições, conforme mencionado pela coordenadora pedagógica.

Além deste importante fato que compõe a trajetória da EITI na rede municipal, nenhum outro aspecto foi identificado como marco de distinção entre os dois programas federais. Cabe ressaltar que as duas escolas municipais atendidas pelo PNME optaram pela ampliação de 15 horas, realizando ações de orientação pedagógica, arte/cultura e esporte e lazer. No sentido pedagógico, a equipe de gestão

dos programas no município compreendeu que há uma continuidade na perspectiva dos programas.

Após o primeiro semestre de 2017, há fortes indícios de que a realização das atividades relacionadas à educação integral e(m) tempo integral no município tenha passado por uma interrupção. O respectivo ano constitui-se na transição de governo na prefeitura municipal, o Programa de Educação Integral Municipal havia sido instituído pela gestão anterior em 2016 e carecia de aportes mais claros. Aliado às mudanças no cenário político municipal, em 2017, o Governo Federal iniciou o processo de implementação do PNME.

Esses fatos certamente geraram uma expectativa, em âmbito municipal, de que seriam retomados os investimentos federais voltados à ampliação da jornada escolar. Contudo, após o processo de adesão ao PNME, quando comparado ao PME, houve uma drástica redução dos investimentos federais. Tal processo foi permeado por incertezas, de modo que o andamento das ações em 2017 fosse comprometido.

Eu senti em 2017 que a gente ainda conseguiu levar a política, porque era um momento complicado de transição, era um momento em que a nova gestão trabalha com o orçamento do governo anterior, trabalha um pouco engessado, é o momento que você conhece o que ficou, o que deixou e os anseios para a nova gestão(...). O ano de 2017 foi levado um pouco não na situação ideal, mas a gente ainda conseguiu manter a política, acho que foi só o nome mesmo que mudou do Mais Educação para o Novo Mais Educação, e agora em 2018 nós fizemos...pelo fato do Governo Federal ter dado o corte, nós não poderíamos jamais deixar o programa terminar, porque isso dá um gás muito grande nos alunos, incentiva muito, é um diferencial mesmo nas escolas. (Secretária de Educação).

Tais processos de transição na política municipal e também em âmbito federal aparentemente levaram à interrupção momentânea das ações de educação integral e(m) tempo integral no município, no ano de 2017. Nesse sentido, após junho do respectivo ano, não há registros relacionados aos programas em foco. Os poucos registros feitos no início de 2017 relataram reflexões acerca do processo de adesão ao PNME, sem discutir sua implementação. Diante de tais percalços, os relatos só foram retomados em 2018. Os indicativos de que a política de EITI fora paralisada no segundo semestre de 2017 e retomada apenas no ano de 2018 estão presentes na fala da Secretária de Educação, ao destacar o processo de sua implementação:

Eu falei para todos terem calma que iríamos estudar a maneira mais correta, porque também não iríamos tomar uma posição para depois não dar conta, mas o primeiro impacto foi esse susto, depois com a nossa tranquilidade e transparência, chamamos os professores e alinhamos como seria... então foi tranquilo. Teve um impacto, onde todos pensaram que o programa ia acabar, eles não entenderam os ritos legais. O programa só retornou em 2018 depois que a Lei foi para a Câmara, porque a gente não poderia começar com essa

quebra, porque não tínhamos a legalidade para destinar os recursos financeiros. (Secretária de Educação).

É nesse contexto que, em março de 2018, temos o primeiro relato da configuração do que denominamos de sistema híbrido, composto por 2 escolas fomentadas pelo PNME e 9 pela gestão municipal que, naquele momento, aguardava a aprovação do projeto de lei criado durante o ano de 2017 e que foi levado à Câmara dos Vereadores em 2018. O respectivo projeto de lei tinha como intenção reconfigurar a política de Educação integral e(m) Tempo Integral do município, substituindo o decreto sancionado pela gestão anterior. Discutiu-se na primeira reunião de 2018 a importância de seguir os trâmites legais e no mês seguinte, em abril de 2018, o projeto de lei foi aprovado pela Câmara de Vereadores.

A Lei n. 5.422, de 05 de abril de 2018, “Cria o Programa Municipal Escolas em Tempo Integral, e dá outras providências”. Seu texto foi organizado em diferentes temas, apresentando um campo referente às disposições gerais; à organização curricular e funcionamento das escolas; à equipe que irá compor o programa e suas respectivas atribuições e, por fim, informa as disposições finais. Em relação às disposições iniciais a lei aponta, em seu artigo primeiro, que

“Fica criado o Programa Municipal “Escolas em Tempo Integral” que tem por objetivos a ampliação da jornada escolar na rede municipal de ensino, visando à permanência dos estudantes na escola em atividades pedagogicamente orientadas e a ampliação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB, de acordo com as metas estabelecidas no Plano Decenal da Educação”. (SÃO JOÃO DEL-REI, 2018)

No que se refere a organização curricular e funcionamento das escolas, os principais direcionamentos indicam uma organização do currículo que compreende o “currículo básico estabelecido pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil e Fundamental e um conjunto de oficinas de enriquecimento curricular, aprovados pela Superintendência Regional de Ensino de São João del-Rei” (Art. 2º). O artigo 3º, por sua vez, dispõe sobre a organização do tempo escolar, dividido em “dois turnos consecutivos e interligados pedagogicamente, sendo estes, manhã e tarde, com 4 (horas) de duração cada um, totalizando um período de 8 (oito) horas diárias(...)”. É ressaltado na lei que o turno da manhã será destinado às disciplinas do currículo básico e no turno da tarde serão desenvolvidas as oficinas de “enriquecimento curricular devendo conter, obrigatoriamente, oficinas de reforço de matemática e Língua Portuguesa”. Em relação aos recursos humanos a lei estabelece que a equipe será composta pelo “Coordenador Municipal da Educação Integral,

Diretores Escolares, pelos professores articuladores, mediadores da aprendizagem e facilitadores” (Art. 5º).

O Coordenador municipal deverá ser um servidor efetivo, “com experiência em projetos educacionais, sociais, culturais de acordo com as necessidades específicas do programa” (Art. 6º). Esse profissional tem, entre suas principais atribuições, as de coordenar a implementação do programa nas escolas municipais, acompanhando os mediadores, articuladores e facilitadores da aprendizagem; dialogar com a instância federal; “participar de Comitês Territoriais de Educação Integral, se houver, ou fomentar a criação do referido comitê” e também fomentar parcerias intersetoriais e ações de formação continuada aos docentes atuantes na educação em tempo integral, entre outros aspectos. Já os diretores escolares têm como principal atribuição relacionada ao Programa Municipal Escolas em Tempo Integral “promover o debate da Educação Integral em jornada ampliada nas reuniões pedagógicas, de planejamento, de estudo, nos conselhos de classe, nos espaços do Conselho Escolar, nas atividades com a comunidade escolar” (Art. 7º).

Em relação aos professores articuladores, estes “serão designados dentre os servidores efetivos do quadro do magistério, devendo ter disponibilidade de carga horária ou optar pelo Regime Especial de trabalho” (Art. 8º), que amplia a carga horária de trabalho seguindo integralmente as diretrizes do Estatuto e Plano de Cargos e Carreiras e Vencimento dos Servidores da Educação no município. Os professores articuladores são incumbidos do cadastramento dos estudantes no programa; da organização das turmas e do horário de atendimento aos estudantes e da interface entre docentes, pais e estudantes, buscando uma aproximação da escola à comunidade, além de realizar o “acompanhamento e disponibilização das etapas de monitoramento e avaliação na SEB/MEC” (idem) e articulação de atividades formativas que “transcendam os “muros da escola”, alcançando as praças, os teatros, os museus, os cinemas, entre outros”. No que se refere aos mediadores da aprendizagem, a Lei indica que fazem parte de suas atribuições o

Desenvolvimento das atividades ministradas nas oficinas pedagógicas pela escola no campo da Educação Empreendedora (sic), da Educação Financeira, do Acompanhamento Pedagógico de Língua Portuguesa e Matemática, de Esporte e Lazer de acordo com o cronograma das escolas”. (IDEM, Art 9º).

Ainda de acordo com a Lei, os respectivos profissionais “deverão prioritariamente, ser habilitados, em curso superior na área de Pedagogia, Educação

Física, ou Normal Superior ou nas áreas correlatas a cada oficina do programa” (idem). O inciso 3º indica que os mediadores da aprendizagem poderão ser contratados para atender ao Programa criado por esta lei ou designados dentre os servidores efetivos do quadro do magistério, devendo ter disponibilidade de carga horária ou optar pelo Regime Especial de trabalho, que conforme indicamos anteriormente, amplia a carga horária sem prejuízos dos vencimentos e direitos garantidos no Estatuto e Plano de Cargos dos profissionais da educação municipal.

Por fim, entre a equipe de profissionais/voluntários vinculados ao programa, a Lei estabelece as atribuições dos facilitadores, que serão responsáveis pela execução da proposta pedagógica no campo da Arte e Múltiplas Experiências. Ao contrário dos demais profissionais indicados - onde é demarcada a obrigatoriedade na designação de servidores efetivos para o exercício dos cargos de coordenador municipal, de diretor e professores articuladores e, no caso dos mediadores da aprendizagem, que podem ser efetivos ou não -, ao tratar dos facilitadores a Lei não prevê a utilização de docentes efetivos para a realização das atividades competentes ao respectivo cargo.

Tal posição é ressaltada no artigo 11 em seu inciso segundo, ao orientar que se deve “proceder ao credenciamento de profissionais, para o desempenho das atividades atribuídas aos facilitadores”, regidos por meio da lei municipal 5.196/2015, que dispõe sobre o regime de contratações temporárias. Além disso, o mesmo artigo indica que, no caso de não haver número suficiente de profissionais para atuarem no programa, o município poderá firmar parcerias com “Organizações da Sociedade Civil na área da educação, nos termos da Lei federal 13.019/2014”²⁹, ou “contratar pessoa jurídica por meio de certame públicos” e também, se for necessário, “admitir estagiários, através de procedimento específico”. Nas disposições finais da lei, destaca-se o artigo 12, que indica que “as despesas decorrentes da presente lei correrão por conta de dotações consignadas no orçamento vigente” e que poderão ser utilizados recursos provenientes do FUNDEB (art. 13).

29 Lei 13.019/2014 “Estabelece o regime jurídico das parcerias entre a administração pública e as organizações da sociedade civil, em regime de mútua cooperação, para a consecução de finalidades de interesse público e recíproco, mediante a execução de atividades ou de projetos previamente estabelecidos em planos de trabalho inseridos em termos de colaboração, em termos de fomento ou em acordos de cooperação; define diretrizes para a política de fomento, de colaboração e de cooperação com organizações da sociedade civil; e altera as Leis nos 8.429, de 2 de junho de 1992, e 9.790, de 23 de março de 1999”. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ Ato2011-2014/2014/Lei/L13019.htm. Acesso em: 02/11/2018.

Após a aprovação da lei que instituiu o Programa Municipal Escolas em Tempo Integral, poucos registros escritos foram produzidos tendo a educação integral e(m) tempo integral como tema da central. A implantação do novo programa no município foi agendada para o mês de abril de 2018, quando em reunião realizada no dia 28 do mesmo mês, a coordenadora pedagógica indicou que seriam contratados “sete professores para trabalharem com acompanhamento pedagógico em Língua Portuguesa e Matemática e Educação Empreendedora e Financeira”. Ressaltou a profissional, na respectiva reunião, que o “projeto de educação integral contempla também as múltiplas experiências que serão realizadas mediante parcerias firmadas com a intenção de promover ações de esporte e lazer”. A coordenadora pediu empenho na busca por essas parcerias e informou que o secretário de esportes havia se comprometido a auxiliar as escolas em relação a tais questões. Na última ata produzida, no final do primeiro semestre de 2018, destacou-se a situação irregular de docentes que não possuíam formação condizente com as atribuições das oficinas, não havendo maiores detalhes acerca da condução das atividades pedagógicas.

O que fica evidente é que, com a instituição do novo programa municipal, houve uma garantia das atividades de orientação pedagógica por meio da contratação de professores, direcionamento que não foi adotado para as atividades de Esporte e Lazer e Arte e Cultura. Quanto ao esporte e lazer, aparentemente existem parcerias intersetoriais na prefeitura que tornam menos difíceis a possibilidade de efetivação dessas atividades no respectivo programa. Também há uma menor dificuldade das instituições escolares em firmarem parcerias pontuais, visando a realização de tais oficinas. Em relação às ações de Arte e Cultura, diante da dificuldade na realização de parcerias por meio do voluntariado, a prefeitura realizou um convênio com a Companhia Teatro da Pedra. Neste convênio, são transferidos recursos municipais para a respectiva Companhia, que se responsabiliza pela prestação de serviços no Programa, desenvolvendo oficinas pedagógicas.

A trajetória apresentada se configura como uma síntese dos caminhos percorridos pela Rede Municipal de Educação de São João del-Rei nos últimos cinco anos, desde a sua adesão ao PME, em outubro de 2013, até o final de 2018.

Ao longo desses cinco anos, conforme destacamos, o município passou a contemplar a educação integral e(m) tempo integral por meio de quatro diferentes programas - dois federais e dois municipais. Tais programas, diante de um olhar

imediatos, apresentam características que os aproximam e que os distanciam. Ao olhar de forma mais profunda, identificamos que, por mais paradoxal que possa soar, em muitos momentos a aparente distância entre eles, em sua essência era a expressão de uma contígua materialidade. Não obstante, o que por vezes assumia uma convergência de ideias, era apenas a figuração de uma roupagem que, ao ser desvelada, anunciava seus verdadeiros elementos.

Diante de tais reflexões e à luz dos vestígios deixados ao longo do trabalho, caminhamos no sentido inverso do percorrido até o presente momento, com o intuito de anunciar o começo do fim, ou melhor, de um recomeçar. Em busca de um fechamento provisório para a presente dissertação, seguimos de forma a retroceder, para que possamos chegar naquele que um dia fora o ponto de partida, encontrando assim a exteriorização da chegada. Nesse sentido, o recomeço busca se debruçar, ao final deste tópico, sobre os percalços, conflitos e possibilidades que a materialização de tais políticas na rede municipal evidencia, para que no último ponto, nos aproximemos das reflexões acerca da configuração do processo indutor da política de educação integral e(m) tempo integral na respectiva rede.

O conteúdo das atas, documentos legais, entrevistas e diálogos informais que tivemos durante a pesquisa de campo nos permite realizar algumas inferências acerca desta curta trajetória da EITI na rede municipal, porém intensa e permeada de possibilidades e limites à efetivação da ampliação da jornada escolar. Processos que, por vezes, permitem análises limitadas à política local, mas em determinados aspectos nos ajudam a compreender a política de educação integral e(m) tempo integral em seu sentido mais amplo, a aspectos de proporção nacional. Seguindo tal linha de análise, discutimos tais políticas no município de São João del-Rei de forma a destacar os elementos que se fazem presentes ao longo dos cinco anos, que independente das mudanças conjunturais em âmbito nacional, estadual e municipal, continuaram a compor as ações de ampliação da jornada escolar no município.

O primeiro elemento a destacar e que revela uma continuidade entre as políticas, refere-se ao caráter focal que permeia as quatro ações, focalização realizada aos moldes do que discutimos no capítulo anterior e que vai ao encontro da proposta do PNE para a educação em tempo integral.

Todos os programas implementados no âmbito da rede municipal possuem como característica o fato de serem direcionados a uma parcela das instituições

escolares e não à totalidade das escolas da rede. Assim como no âmbito das instituições, os programas também não atendem todo o universo de alunos. A implementação dos programas tem se balizado pelos direcionamentos da meta seis do PNE: temos em âmbito municipal mais de 50% das instituições escolares de ensino fundamental com ações vinculadas à política de educação integral e(m) tempo integral, atendendo um contingente próximo a 25% dos alunos da rede na respectiva etapa da educação básica³⁰.

Por esta ser uma das características recorrentes na política de EITI do município, percebemos que, apesar dos diferentes programas abordarem a necessidade de superação da organização escolar em turno/contraturno - discussão que ganha escopo nas diretrizes do PME e que indiretamente também está presente nas elaborações dos demais programas - a materialização das ações expressa a impossibilidade da superação de tal conflito que, a nosso ver, não exige grandes elaborações teóricas e intensa atividade de pesquisa para ser explicado. Até as aproximações mais imediatas a tais questões já possibilitam inferir que, ao constituir uma escola onde a maioria dos estudantes (por volta de 75%) e dos docentes e profissionais da educação a frequenta em turnos e apenas uma pequena parcela dos alunos permanecem na instituição em tempo integral, implica uma organização escolar que caminhe no sentido de manutenção do modelo de funcionamento vigente das instituições, estruturadas por uma lógica fragmentadora dos tempos e espaços.

O fato descrito anteriormente se torna ainda mais evidente quando compreendemos que a escola pública brasileira de Ensino Fundamental ao passar pelo processo de universalização gerou uma série de encurtamentos, ou seja, de uma organização dos tempos e espaços que possibilitassem a utilização da instituição pelo contingente máximo possível de estudantes, levando a um funcionamento diário repartido, na melhor das hipóteses, em dois turnos e, não raras vezes, chegando a quatro turnos. Portanto, o discurso presente em tais programas, ainda que em alguns casos bem-intencionado, é superficial e não dialoga com a nossa realidade educacional.

O formato de tais programas se alinha à perspectiva do Aluno em Tempo Integral (Cavaliere, 2009), discutida por nós no capítulo anterior, ou seja, temos uma

³⁰ No ano de 2015, por exemplo, a rede municipal chegou a atender 863 estudantes do ensino fundamental com matrículas em tempo integral, em um universo de 2704 alunos na respectiva etapa da educação básica, índice equivalente a 32% dos estudantes.

ampliação do tempo escolar focada nos sujeitos e não na instituição escolar, embora no contexto de São João del-Rei o espaço da educação formal tenha sido o receptor da maioria das ações pedagógicas da educação em tempo integral; porém, sem grandes mudanças nas condições estruturais e materiais das escolas.

O entendimento de que as políticas implementadas na rede municipal seguem a perspectiva do aluno em tempo integral encontra eco nas análises da Coordenadora Pedagógica:

Nós não temos uma escola em tempo integral total, temos uma escola em tempo integral, mas não com ensino em tempo integral. Porque quando eu falo ensino integral envolve a escola toda, por enquanto nós estamos na manutenção do programa é trabalhar com aqueles alunos, por exemplo nós temos 100 matrículas em tempo integral em uma escola, 20 em outra e por aí vai. Estamos nos moldes de programa, estamos tentando manter o programa, mas ainda não temos uma escola que é totalmente integral. Porque escola integral todos teriam que ficar ao menos sete horas. (Coordenadora Pedagógica).

As questões apontadas são de fundamental importância para entender a maneira como tem se constituído a política nacional de ampliação da jornada escolar e também podem ser vinculadas à discussão de tais programas como políticas indutoras, motivo pelo qual retomamos essa problemática no tópico seguinte. Neste ponto, cabe indicar, em relação ao caráter focal de tais políticas, o segundo elemento que a investigação da materialidade das ações no município nos permitiu identificar. No âmbito dos documentos federais, tanto o Programa Mais Educação quanto o Novo Mais Educação estabelecem critérios de vulnerabilidade socioeconômica, distorção idade-série e resultados abaixo da meta estipulada nas avaliações externas como critérios de seleção de estudantes e escolas.

Tais aspectos, na aparência, compõem predominantemente uma relação de continuidade do que de ruptura entre as políticas federais. Entretanto, ao analisar a trajetória de tais políticas na rede municipal, percebemos que, embora o PME se orientasse de forma a contemplar prioritariamente os estudantes e escolas que se enquadravam nos critérios citados, ao ser realizada a adesão do município ao referido programa, todas as escolas que demonstraram interesse pela ampliação da jornada escolar foram contempladas e puderam implementar as ações referentes ao PME. Tal aspecto não se perpetuou com o PNME, pois seu processo de adesão acarretou em uma significativa redução de instituições escolares amparadas pela política federal de indução à jornada de tempo integral. Conforme destacamos, o PME atendia 11 das

18 instituições de ensino fundamental, o PNME contempla apenas duas escolas municipais, situadas na zona rural.

Tal questão indica uma aparente aproximação entre os dois programas no âmbito documental, mas em sua essência e materialidade no respectivo município, representa uma ruptura parcial, que pode ser relativizada pelo fato dos parâmetros de focalização embasados na vulnerabilidade socioeconômica e defasagem escolar estarem presentes, ainda que o alcance na rede tenha sido muito maior. Com a implementação do PNME, temos uma extrema radicalização de tais fatores, motivo que levou a Coordenadora Pedagógica da rede municipal a indicar que tais fatores, na visão dela, representam a principal divergência entre os programas federais.

Abordando os elementos em que a materialidade toma direção contrária ao discurso oficial, podemos indicar as concepções pedagógicas dos programas federais diante de um cenário de contradições entre a esfera documental e a realidade. Conforme apresentamos no capítulo dois, o PME, em âmbito documental, caminhava por uma concepção pedagógica e de formação que buscava estabelecer um diálogo com o conceito de educação integral, assumindo um discurso que oscilava entre concepções de formação humanista e compensatórias, enquanto o PNME, em seus documentos, ao contrário de seu precursor, não se atém à construção de uma retórica vistosa e orientada por um viés dialógico com os arautos de nossa educação. O novo programa federal, nesse sentido, possui uma abordagem mais “honesta” em relação às suas reais intenções, não nega o intuito de ser uma ação que intenta a melhoria dos índices nas avaliações externas.

No âmbito de tais questões, a divergência entre os programas federais está demarcada de forma nítida no campo documental. Porém, na materialidade das ações, as fronteiras que supostamente separam as concepções pedagógicas desses programas são tênues, de forma que os responsáveis pela implementação dos programas na rede municipal indicassem a extrema semelhança que há entre tais políticas, apontando que pedagogicamente não há diferença entre eles e destacando que o governo Temer intitulou de “Novo Mais Educação para falar que tinha uma filosofia diferente, mas [que] não é diferente” (Coordenadora Pedagógica).

É importante frisar que nossa pesquisa, pela ausência de uma investigação empírica das propostas pedagógicas, requer cautela ao estabelecer uma posição mais enfática em relação a tais conflitos. Contudo, entendemos que há elementos

suficientes para trazermos à tona essas reflexões, tendo em vista que, além das análises documentais e entrevistas, nosso trabalho também dedicou atenção às pesquisas que investigaram o PME usando diferentes abordagens metodológicas e estabelecendo diversos problemas de pesquisa. Dessa forma, consideramos que tais aspectos sugerem que, atrás de tais concepções humanistas e de um entendimento do que seja a educação integral presente nas diretrizes do PME, a materialização do programa, em muitos contextos e na rede investigada, destacou de forma muito mais evidente os aspectos compensatórios da política do que os elementos afeitos a um projeto emancipatório de formação.

Em nossas análises entendemos que um dos principais fatores que contribuíram para tal contradição está relacionado às condições objetivas para a implementação da política na rede, que esbarrou em limites estruturais, materiais e de recursos humanos, dificultando uma aproximação do programa em sua materialidade a uma concepção mais ampla e multidimensional da formação humana. Nesse sentido, a falta de condições objetivas para uma aproximação à educação integral leva a um estreitamento dos objetivos; sobrepujando os parâmetros relacionados a uma concepção educacional amparada em um viés instrumental e economicista, distantes em sua essência da concepção de formação integral.

Ainda que compartilhemos da ideia de que tais programas estejam distantes da possibilidade de construção de uma educação integral, devemos destacar que dentro dos limites e contradições, existem questões que apontam pequenos avanços, indicam a possibilidade de construção de uma educação pública - ainda que de forma tímida, um pouco mais robusta. Tais avanços, a nosso ver, foram possíveis pela conjuntura municipal que, ao longo desses cinco anos buscou, mesmo diante das referidas dificuldades, se orientar pela manutenção da ideia da educação integral e(m) tempo integral enquanto possibilidade de construção de um projeto de formação mais sólido.

Nessa perspectiva, é necessário reconhecer o importante papel e o engajamento dos sujeitos que contribuíram para a manutenção da política na rede municipal, o que inclui as comunidades escolares, que diante dos recorrentes riscos de término da política de EITI recorreu à gestão municipal anterior e à atual, demandando a continuidade dos programas; aos profissionais da educação, professores e voluntários que, diante das dificuldades, buscam estratégias para

superar os conflitos que permeiam os programas, e também das gestões do município, que em uma conjuntura de recuo do Governo Federal, criaram as condições para a continuidade das ações.

Assim, por mais que os conflitos e contradições sejam marcantes e que os programas demonstrem limites para o avanço da construção de uma educação de qualidade socialmente referenciada, a implementação dos programas no município, diante da ação coletiva de todos os sujeitos, foi direcionada de modo a buscar maneiras que pudessem superar as dificuldades, na medida do possível, alavancando o que há de potencial em tais ações. Dessa forma, apesar da conjuntura nas relações entre União e município dificultarem a continuidade dos programas - tendo em vista a enorme exigência colocada ao orçamento dos municípios -, a equação de tais forças e embates resultou, ao menos em São João del-Rei e até o ano de 2018, na continuidade das ações e na busca pela melhoria da qualidade das propostas educacionais. Ao analisar a implementação das políticas federais na rede e a consequente organização das ações municipais, a Coordenadora pedagógica ressalta aquilo que, mesmo diante dos conflitos, emerge como possibilidade e avanço na construção da educação integral e(m) tempo integral:

Propiciou à escola entender que o desenvolvimento de uma criança é integral, ele não é restrito só a sala de aula com conteúdo. Uma dança favorece, um jogo de Xadrez favorece é um desenvolvimento integral e eles viram isso muito de perto. Embora a escola não tenha toda essa estrutura, tem um jogo de futebol e os meninos ficam agitados, teria que ter um banheiro para tomar um banho, eles relaxarem e tudo, tem coisas que ficaram negativas mesmo, mas fizemos tudo dentro da realidade que nós temos, porque a realidade também não pode impedir que a gente faça, isso ficou bem acentuado nas escolas, porque eles puderam ver o desenvolvimento intelectual das crianças (...). A escola está entendendo que não é só escolarizar, também é, escolarizar, é a função principal, mas é preciso ver o desenvolvimento integral da criança. Só que vai depender muito dessa mudança de mentalidade e adequação da realidade, porque uma criança que fica sete horas na escola ela pode ter atividades fora da escola, mas é necessário ter um banheiro ampliado, é preciso ter estrutura. Algum tipo, não ideal, porque ideal eu não acredito que a gente possa ter, mas pelo menos o mínimo para expandir. (Coordenadora Pedagógica).

Reconhecer as possibilidades positivas que cada uma dessas ações representa ao projeto educacional do município, sem perder de vista os limites que estão presentes em tais programas, indica que a realidade é, sim, contraditória. Ao mesmo tempo em que tais políticas possuem um viés compensatório, ao serem implementadas, elas estimulam um repensar dos trabalhos pedagógicos, dos processos formativos, das reflexões acerca do descompasso entre os programas no

campo documental e de suas condições objetivas de realização; propiciam, em maior ou menor grau, um incremento de recursos às instituições escolares que, a depender das relações construídas em âmbito local, podem representar avanços significativos a uma concepção de educação mais robusta. Dessa maneira, consideramos que os traços compensatórios de tais ações limitam fortemente a construção de um projeto de educação integral. Contudo, não podemos deixar de considerar o relevante papel dos diferentes sujeitos que, em âmbito local, fazem a política diante de suas (im)possibilidades de organização e que podem reinterpretar essas ações, de forma a superar parcialmente os conflitos indicados. A nosso ver, a continuidade das ações no município de São João del-Rei, diante de todos os recuos e conflitos presentes no contexto macropolítico, demonstra o importante papel local na construção e continuidade da educação integral e(m) tempo integral no município e nos dá aportes para analisar, de forma mais próxima, o processo indutor das políticas federais.

Nesse sentido, buscamos no próximo tópico, que foi articulado em diálogo com as discussões realizadas neste ponto, aprofundar e enriquecer a construção narrativa da trajetória da educação integral e(m) tempo integral na respectiva rede, atendo-nos, principalmente, às questões afeitas ao mecanismo indutor da política de educação em tempo integral. O exercício realizado adiante, portanto, tem uma dupla pretensão: cobrir lacunas que deixamos abertas e, sobretudo, investigar os elementos que compõem o mecanismo indutor da política de EITI na rede municipal de São João del-Rei.

3.3 Características do processo indutor das políticas públicas de educação integral e(m) tempo integral na rede municipal de São João del Rei: avanços, limites e contradições

O encaminhamento final do trabalho procura analisar especificamente o processo indutor das políticas de educação integral e(m) tempo integral na rede municipal de educação de São João del-Rei. Para tanto nos aproximamos, em um primeiro momento, das questões específicas da rede analisada e, posteriormente, estabelecemos um diálogo entre tais questões e as discussões realizadas ao longo da dissertação, com ênfase na organização dos sentidos da indução e da elaboração teórica das categorias gramscianas trabalhadas, que nos acompanharam nos capítulos precedentes.

Ao analisar o processo de implementação das políticas federais de educação integral e(m) tempo integral e seu componente indutor, a primeira constatação que fica em evidência no âmbito da rede investigada é que esse processo se efetivou no município. A trajetória da EITI na rede pode ser analisada em dois momentos distintos, mas que se relacionam: o primeiro momento com a implementação do PME, culminando no processo indutor que levou ao Programa de Educação Integral Municipal e, posteriormente, a implementação do PNME que, no ano seguinte, se caracterizou como um programa indutor do Programa Municipal Escolas em Tempo Integral.

Embora esse processo indutor tenha se efetivado no município, ou seja, que a iniciativa federal por meio do PME e PNME foi capaz de estimular a implementação de propostas municipais e de transferir ao município a maior parte das responsabilidades pela manutenção de tais ações, cabe destacar que o respectivo processo na rede tem se desenvolvido diante de uma estrutura extremamente fragilizada. À exceção do ano de 2014, quando São João del-Rei desenvolvia ações do PME, todos os demais anos foram permeados por conflitos e questionamentos acerca da possibilidade de manutenção das políticas para o ano seguinte, demonstrando que o cenário de incertezas em relação à efetivação das ações é algo constante na trajetória da rede municipal. Tal fator é um importante limitador das ações, tendo em vista que tais incertezas geram uma dificuldade para os processos de organização e planejamento da implementação desses programas.

Outro importante aspecto a destacar é o fato das políticas municipais terem seguido, em grande medida, as diretrizes dos programas federais que as induziram. Com a primeira política municipal - Programa de Educação Integral Municipal, havia uma nítida aproximação às diretrizes do PME, expressas no Decreto, principalmente na abordagem curricular e nas discussões acerca das expectativas atreladas ao programa, indicando que as ações se amparavam na concepção da escola enquanto espaço social, “no qual a vivência democrática pode ser experimentada por meio da diversificação das práticas pedagógicas” (SÃO JOÃO DEL-REI, 2016). No segundo momento dessa política no município - caracterizado pelo sistema híbrido - onde ocorrem simultaneamente ações do PNME e do Programa Municipal Escolas em Tempo Integral -, percebemos que as bases da política municipal sofreram reconfigurações, de forma a promover uma aproximação ao PNME, movimento que

pode ser identificado já no artigo primeiro da lei municipal que a institui, indicando que “tem por objetivos a ampliação da jornada escolar na rede municipal de ensino, visando à permanência dos estudantes na escola em atividades pedagogicamente orientadas e a ampliação [d]o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB” (SÃO JOÃO DEL-REI, 2018).

Cabe destacar que a indução realizada pelo PNME, estabelecendo as bases para o Programa Municipal Escolas em Tempo Integral, se deu de forma que o município redirecionasse a política municipal, atendendo as diretrizes do novo programa federal, porém, mantendo algumas questões advindas do primeiro programa municipal, que fora induzido pelo PME. Percebemos tais questões ao encontrar no segundo programa municipal a conservação dos macrocampos que compunham a estrutura de seu precursor e a indicação da criação de comitês territoriais de educação integral, elementos advindos do PME e que não permaneceram no PNME. Contudo, apesar de conservar algumas diretrizes, a base da nova política municipal está amparada predominantemente no PNME, demonstrando que o processo indutor federal direciona as ações municipais em múltiplos aspectos.

Em relação a essa multiplicidade de fatores que estão relacionados à indução das políticas de educação integral e(m) tempo integral podemos examinar o processo indutor na rede de São João del-Rei dialogando com o modelo teórico que elaboramos no capítulo dois e que buscou compreender os sentidos desse processo indutor. No capítulo anterior, indicamos nove sentidos da indução da educação integral e(m) tempo integral³¹, divididos em dois grupos: os sentidos da indução no discurso oficial e os sentidos que decorrem da materialização de tais propostas. Tal elaboração, feita por meio de análises documentais dessas políticas e da revisão de literatura de dissertações e teses que investigaram os respectivos programas, nos auxilia a compreender o processo indutor em São João del-Rei, de modo que possamos examinar as formas como tais sentidos se manifestaram, ou não, na rede municipal.

Assim, relacionamos cada um dos sentidos elencados ao processo indutor no contexto da rede municipal de São João del-Rei, de forma a avançar em nossas

31 Sentidos da indução no discurso oficial: (1) aporte financeiro; (2) aporte técnico, (3) debate sobre o papel da escola; (4) indução curricular; (5) descentralização. Sentidos da indução decorrentes da materialização das políticas: (6) transferência de responsabilidades (Responsabilização/Desresponsabilização); (7) precarização do trabalho docente; (8) modelo gerencialista da política pública; (9) empresariamento da Educação. (Ver capítulo 2).

análises do trabalho de campo e também adensar nossas elaborações teóricas. O *aporte financeiro* possivelmente é o sentido da indução mais discutido nos trabalhos teóricos, um dos mais presentes no discurso oficial. Para muitos, a compreensão da indução basicamente se limita à transferência de recursos financeiros em troca do comprometimento pela realização de determinadas ações. Por considerar esta compreensão superficial, elaboramos nosso problema de pesquisa e caminhamos durante o trabalho de modo a problematizar que a indução das políticas públicas de educação integral e(m) tempo integral vai muito além da questão do aporte financeiro, algo que comprovamos em todas as etapas da pesquisa.

Analisando a trajetória da EITI em São João del-Rei, percebemos que o aporte financeiro é um elemento presente; entretanto, nossa pesquisa indica que este componente não possui um protagonismo, quando comparado a outros aspectos. A questão do aporte federal destinado à rede é importante de ser analisado, de modo que no contexto local a indução foi realizada em um primeiro momento a partir da descontinuidade dos recursos financeiros advindos do PME e, no segundo momento, pela drástica redução do número de escolas amparadas pelo Governo Federal, via PNME. Ou seja, no contexto municipal, o processo indutor se efetivou em dois momentos, a partir do corte de aportes financeiros advindos do Governo Federal. Porém, podemos considerar que esse aporte teve um importante papel durante o processo inicial de implantação da educação integral e(m) tempo integral na rede municipal e, ao ser cortado, fez com que a rede, de forma recorrente, convivesse com a ameaça de descontinuidade das ações, demonstrando que o poder municipal, sem um apoio significativo da União, possui uma fragilidade para estabilizar tais políticas no município, embora haja o interesse pela continuidade.

A partir do momento que a Lei [que institui a política de educação em tempo integral] foi aprovada e sancionada pelo Sr. Prefeito e é uma lei nossa, o direcionamento é cumprir, e com o maior zelo. O que foi de positivo, que ótimo! É disso para cima, nós não somos 100%, mas a gente procura ser 99,99%. A perspectiva é essa, dar continuidade ao programa, dentro da nossa linha(...). Então eu vejo como algo muito positivo e pretendo para o ano que vem, mesmo a gente passando por essa situação financeira que está no arrocho nos municípios, a gente espera que com novo governo federal isso se alinhe e dê um diferencial, porque nossa situação é sofrida, a preocupação com o financeiro é triste. É muito triste você chegar e ter que falar que vamos terminar com o programa por questões financeiras, mas esse ano [2018] conseguimos fechar com chave de ouro. (Secretária de Educação)

Portanto, se o processo indutor se efetiva no recuo dos aportes financeiros e não necessariamente em seu incremento, podemos inferir que ele traz em seu bojo outras questões, tão ou mais relevantes.

Em relação ao *aporte técnico*, consideramos que este sentido também se manifestou na rede municipal. O apoio técnico da União ao município foi realizado, principalmente, por meio da disponibilização dos documentos norteadores dos programas federais. Segundo os gestores do programa, essa relação com a União, embora tenha como característica a distância entre as esferas, foi suficiente para a compreensão das demandas postuladas ao município no processo de implementação das ações desses programas federais. Apesar de ressaltar que as relações com o governo federal se deram de forma clara, há diversos relatos que indicam que a gestão da rede municipal trabalhou em muitos momentos sem uma considerável atuação da União no âmbito das orientações para articulação de seu programa. Tal lacuna, no âmbito de São João del-Rei, foi superada a partir da aproximação com a UFSJ realizada, principalmente, por meio das contribuições do Professor Levindo Diniz, no âmbito da formação dos diversos profissionais que atuam/atuaram nas respectivas políticas. O sentido de aporte técnico realizado pela União em âmbito municipal se configurou de forma a compartilhar os documentos norteadores do programa e apresentar as expectativas da União em relação à atuação do poder local, exigindo uma intensa iniciativa dos gestores municipais para a compreensão de tais questões.

Essa forma de amparo técnico, que exige uma ampla iniciativa local, levou ao desdobramento do terceiro sentido da indução, amplamente presente na rede municipal. O debate sobre o *papel da instituição escolar* induzido pela implementação das políticas de EITI acompanha toda a trajetória dos referidos programas no município. As falas da Coordenadora Pedagógica e da Secretária de Educação indicaram que a implementação dos programas no município exigia um trabalho de “sedução” e sensibilização, o que sinalizava a necessidade de debate sobre as funções da escola e as expectativas que se atribuem aos processos formativos. No contexto municipal, o trabalho de “sedução” foi necessário também para convencer parte do corpo docente, que se demonstrava resistente, a aderir a um projeto de ampliação da jornada escolar que não promovia significativas melhorias estruturais e materiais nas escolas públicas.

A *indução curricular* é mais um dos sentidos que se manifestou amplamente no contexto da rede municipal. Ao analisar o processo indutor promovido pelo PME e PNME, percebemos que a organização curricular dos programas municipais seguiu as diretrizes preconizadas pelas respectivas políticas federais. No contexto do Programa Municipal de Educação Integral, ocorreu a manutenção de alguns macrocampos do PME³², aproximando as discussões curriculares às concepções pedagógicas do respectivo programa federal e expressando uma ideia da escola enquanto espaço sociocultural, alinhando os respectivos macrocampos à busca pela oferta de uma formação integral.

O Programa Municipal Escolas em Tempo Integral, implementado após a adesão ao PNME, possui em suas diretrizes alterações em relação ao primeiro programa municipal que o aproximam ao PNME, comprovando mais uma vez que a indução curricular é um dos elementos do processo indutor. No contexto da nova política municipal se expressa o objetivo primeiro de melhorar os índices em Língua Portuguesa e Matemática nas avaliações externas, tal como fora estabelecido em âmbito federal na gestão de Michel Temer. Assim, a organização do currículo no novo programa destina um protagonismo ainda maior às referidas áreas, algo que em nossa avaliação aumenta o processo de hierarquização dos saberes e dificulta ainda mais a construção de um projeto de educação em tempo integral que se oriente por uma concepção de educação integral próxima a uma formação emancipadora.

Em relação à descentralização e transferência de responsabilidades no âmbito do processo indutor, evidenciamos que o recuo da União nos repasses financeiros - a primeira vez com a ruptura com o PME e a segunda com a drástica redução das escolas municipais contempladas com o PNME, quando comparado ao seu precursor -, desencadeou um processo de intensificação da busca por parcerias no âmbito da SME e também das instituições escolares. Tal fato nos leva a inferir que, embora as diretrizes do PME discutissem amplamente a questão das parcerias comunitárias e com organizações da sociedade civil, o que em menor grau foi mantido no PNME, a principal motivação pela busca de tais parcerias, no contexto investigado, está mais atrelada aos poucos recursos federais recebidos do que à influência das diretrizes documentais dos programas federais.

³² (1) Acompanhamento Pedagógico; (2) Educação Empreendedora; (3) Cultura Artes e Educação Patrimonial e (4) Esporte e Lazer

Dessa forma, os resultados da pesquisa indicaram que a busca por parcerias no âmbito da SME e das instituições escolares no contexto da rede municipal tem como intuito principal “aliviar” a responsabilidade da prefeitura no âmbito da manutenção de tais programas. Podemos, portanto, compreender que o processo de descentralização que compõe a política indutora da educação integral e(m) tempo integral se constituiu por um desencadeamento de transferências de responsabilidades. Em um primeiro momento, com uma participação mais incisiva da União, a gestão municipal atuou com um papel de complementação das ações. A partir do momento em que foi transferida à prefeitura a responsabilidade maior pela manutenção da política, adotaram-se procedimentos que puderam compartilhar determinadas responsabilidades com outras instituições ou sujeitos, sobretudo no âmbito da execução das atividades pedagógicas não vinculadas a Língua Portuguesa e Matemática.

Desse processo decorre mais um sentido da indução indicado em nossa pesquisa, a *precarização do trabalho docente*. O viés dos programas federais pautados no trabalho voluntário acarretou, na rede, um modelo de ampliação da jornada escolar que se estrutura sob tais diretrizes. No contexto pesquisado, quando a indução das políticas públicas se efetivou, foi identificada uma movimentação da prefeitura para a organização do corpo docente sob formas de contratação de professores para atuar no contra turno escolar com condições inferiores à dos professores que atuam no ensino regular. Os docentes e profissionais da educação vinculados ao Programa Municipal Escolas em Tempo Integral possuem vínculo empregatício de natureza diversas. Uma parcela dos professores pode ser de docentes efetivos do município que não tenham chegado ao limite da carga horária de trabalho; outros podem ser contratados como professores temporários; há também a possibilidade de contratação de empresas que prestem serviços no âmbito do programa e, por fim, admite-se a participação de voluntários.

Analisando a implementação das políticas municipais, percebemos que, embora haja previsão para a utilização de profissionais efetivos da rede na política de educação integral e(m) tempo integral, a realidade aponta para outras formas de regime de trabalho. O município de São João del-Rei, de acordo com os contatos que tivemos com os profissionais da SME, possui um quadro de profissionais efetivos aquém do contingente necessário para atender o ensino regular, havendo

necessidade de estabelecimento de contratos temporários, de modo a atender a demanda necessária. Dessa forma, a disponibilidade de carga horária de trabalho dos profissionais efetivos para o atendimento de demandas, além do ensino regular, não é algo que componha a estrutura da rede. Em geral, os servidores efetivos cumprem ou excedem a carga horária de trabalho, tendo em vista que o município ainda não atendeu a Lei n. 11.738/2008, que estabelece ao menos 1/3 da jornada de trabalho para atividades sem interação com os estudantes.

Nesse sentido, a gestão municipal adotou um direcionamento de organização do quadro de profissionais do Programa Municipal Escolas em Tempo Integral, de modo a estabelecer contratos temporários para os professores que atuam nos macrocampos de Orientação Pedagógica e Educação Empreendedora e Financeira, intitulados na política municipal de mediadores da aprendizagem, mesma nomenclatura utilizada pelo PNME.

Em relação aos oficinairos do macrocampo de Esporte e Lazer, também intitulados na política municipal de mediadores da aprendizagem, os resultados da pesquisa indicam que a contratação desses profissionais se deu por acordos com base no voluntariado, em alguns casos sem receber o ressarcimento das despesas com transporte e alimentação. Quanto aos facilitadores, a rede municipal formulou um convênio com a Companhia Teatro da Pedra, que presta serviços no âmbito do macrocampo de Arte e Cultura - na política municipal intitulado de "Múltiplas experiências". O convênio com a Companhia Teatro da Pedra aponta para um modelo de terceirização do trabalho docente, tendo em vista que a prefeitura transfere recursos à Companhia, que se constitui como pessoa jurídica, e esta designa profissionais para atuarem no âmbito do programa.

Portanto, diante de tais questões, podemos indicar que o sentido de precarização do trabalho docente no processo de indução das políticas federais de educação integral e(m) tempo integral também está presente na rede municipal de São João del-Rei. No âmbito da política municipal, ocorreram avanços em relação às políticas federais, tendo em vista que os oficinairos do macrocampo de Orientação Pedagógica foram contratados em regime temporário e embora estejam amparados por um contrato de trabalho de maior precariedade quando comparado aos servidores efetivos, ao menos recebem salário e possuem direitos trabalhistas, ao contrário do que ocorre com os programas federais.

Contudo, o mesmo avanço não ocorreu com os demais campos de saber. Os profissionais vinculados ao campo das Artes também recebem salário e possuem direitos trabalhistas; entretanto, trabalham diante de uma lógica de terceirização do trabalho docente, o que torna suas condições mais frágeis e precárias do que a dos oficinairos de Orientação Pedagógica e Educação Empreendedora e Financeira. Por fim, em relação ao campo do Esporte e Lazer, os resultados indicam que a maior facilidade para a consolidação de parcerias por meio do voluntariado fez com que os profissionais vinculados a este macrocampo tivessem condições iguais ou piores daquelas garantidas pelos programas federais, tendo em vista que, em alguns casos, tais oficinas foram realizadas de forma voluntária e sem pagamento de ressarcimento aos gastos de alimentação e transporte.

Os últimos dois sentidos da indução são o modelo gerencialista das políticas públicas e o empresariamento da educação em tempo integral. Deixamos estes sentidos por último pelo fato de, entre os nove sentidos elencados, serem os que menos se expressaram no contexto da pesquisa de campo, embora tenham sido identificados nas análises documentais dos programas e no levantamento de teses e dissertações que realizamos. O modelo gerencialista das políticas indutoras da educação integral e(m) tempo integral no município não se manifestou, com significativa ênfase, como umas das linhas para compreensão. Tal questão está atrelada ao fato desse sentido do modelo indutor compor, de forma mais explícita, as bases do PNME. Na trajetória municipal investigada o PNME, ao atender apenas duas das onze instituições escolares municipais, teve um papel menos incisivo na política municipal como um todo, de modo que o controle federal, por um viés gerencial das políticas públicas de educação integral e(m) tempo integral, no contexto investigado, ter se estabelecido de uma forma limitada.

O empresariamento da educação também não foi um sentido da indução que se expressou significativamente na rede municipal. Conforme outros estudos identificaram, entre eles o de Barbosa (2015), municípios de pequeno e médio porte muitas vezes configuram as políticas públicas de educação tendo a escola pública como o único espaço viável para a realização das ações pedagógicas. Em São João del-Rei, identificamos a realização de parcerias pontuais e a promoção de atividades em espaços exteriores a escola. Porém, durante toda a trajetória da educação integral e(m) tempo integral na rede municipal, as instituições escolares foram os espaços

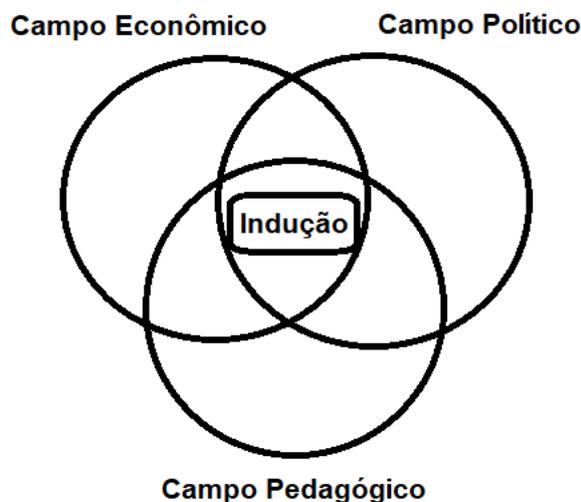
centrais das atividades pedagógicas. Em São João del-Rei não ocorreu uma atuação organizada de setores empresariais na consolidação da respectiva política. Contudo, podemos apontar que, mesmo de forma incipiente, o processo de empresariamento da educação pública se faz presente na rede municipal, correlacionado com a precarização do trabalho docente. A realização das oficinas de Arte e Cultura, por meio de convênio com a Companhia Teatro da Pedra, se configura como um processo de terceirização, tendo em vista que os sujeitos em atuação docente são designados pela respectiva companhia, que recebe recursos do poder municipal para a prestação de serviços no Programa Municipal Escolas em Tempo Integral, conforme indicamos.

A análise dos sentidos do processo indutor e de como eles, a depender do contexto investigado, se manifestam com maior ou menor ênfase, ainda que de maneira geral componham a estrutura de tais políticas públicas, nos indicou vestígios para compreender a indução em políticas públicas de uma forma mais ampla, para além do contexto específico da educação integral e(m) tempo integral. Encaminhamos tais reflexões de forma a concluir nosso trabalho, não almejando esgotar as análises, mas apresentar um caminho em aberto para posteriores investigações.

Pensar os sentidos da indução enquanto formas como tais políticas se expressam em sua materialidade nos permite uma analogia onde os sentidos podem ser compreendidos como sintomas, - eles se configuram a partir de questões que são anteriores a eles e que demarcam um campo de (im)possibilidades para a materialização de tais políticas. Pensar os sentidos como sintomas que se constituem, de forma orgânica, aos elementos que os tornam possíveis nos desafia a refletir sobre o que compõe – estruturalmente - a Indução nas políticas públicas.

Nossa pesquisa e os elementos que identificamos não nos permitem formatar uma resposta fechada a tal questão, embora possibilitem algumas inferências. Ao que nos parece, a resposta para essa questão pode ser encontrada a partir da relação entre diferentes campos e de como tais campos configuram a Indução nas políticas públicas. A indução para nós possui uma relação com elementos do campo econômico, político e pedagógico, mais especificamente, da interrelação entre tais campos, conforme representado na figura 1:

Figura 1: Gênese da Indução



Fonte: elaborado pelo autor

A figura que criamos, por ser uma forma de representação estática, atribuiu aos diferentes campos a mesma proporção. Com isso queremos indicar que, a depender de como se configuram as relações de força na sociedade, as proporções entre os diferentes campos e o espaço que ocupam no ponto de interseção onde situamos a indução podem ser alteradas. Compreendemos que, no capitalismo, os elementos econômicos assentam uma base sobre a qual os demais campos se constituem. Gramsci (2014), ao chegar à elaboração do conceito de hegemonia e da teoria do Estado Ampliado, expressa concepções que superam uma visão economicista das relações sociais, em que os aspectos econômicos determinem de forma mecânica as relações sociais e a constituição dos demais campos. Por isso, orientando nossas análises pelas categorias gramscianas, trabalhamos com a ideia de que o campo econômico estabelece uma base na qual os outros campos dialeticamente se relacionam o que, portanto, não se configura por um viés determinístico e mecanicista da realidade.

A complexificação do capitalismo “ocidental”, - que acarretou em uma configuração do Estado, em sua totalidade, de forma a romper as fronteiras entre sociedade política e sociedade civil -, tornou a atuação no âmbito da sociedade civil imprescindível para a manutenção de projetos de poder e sociedade (GRAMSCI, 2014, p. 48). Assim, o entendimento das relações entre o econômico, político e pedagógico são fundamentais.

Nesse contexto, nos embates entre projetos hegemônicos e contra-hegemônicos, os aspectos políticos e pedagógicos são elementos centrais e sempre concatenados com uma concepção de sociedade que possui uma determinada configuração nas relações de produção.

Do entendimento de que o Estado capitalista é “educador”, porque “tende a criar ou a manter um certo tipo de civilização e de cidadão(...), [e, portanto,] tende a fazer desaparecer certos costumes e atitudes e a difundir outros” (GRAMSCI, 2014, p. 28), podemos analisar o que compõe a estrutura da indução nas políticas públicas. O papel “educador” do Estado se constrói pelo equilíbrio entre consenso e coerção. Dessa forma, a construção e manutenção da hegemonia é condição para a formulação do consenso, e a indução, em nossa compreensão, se apresenta como um elemento nas políticas públicas que contribui para este processo mais amplo, que vai do macro ao micropolítico, retornando novamente ao macropolítico. Como condição para a realização de tal caminho, a indução possui em sua gênese elementos e componentes econômicos, políticos e pedagógicos que se organizam de forma imbricada.

A indução, do ponto de vista articulado entre econômico, político e pedagógico, se alinha a um modelo de Estado aos moldes do neoliberalismo da terceira via (NEVES, 2005), conforme discutimos no capítulo anterior. O neoliberalismo da terceira via preconiza concepções em que o Estado é concebido como um aparelho burocrático, que tem como função organizar, administrar e orientar as ações, assumindo de forma limitada os compromissos relacionados aos direitos sociais e sempre transferindo responsabilidades para setores e organizações da sociedade civil.

A indução nas políticas públicas de educação integral e(m) tempo integral representa tais concepções, de forma muito clara. Os programas Mais Educação e Novo Mais Educação, considerados como ‘ações indutoras’, se orientam por um modelo de política pública em que a União centraliza as diretrizes das ações³³, promovendo uma descentralização que leva à transferência de responsabilidades para os entes federados e setores da sociedade civil.

³³ Embora a União centralize as diretrizes das ações é importante não perder de vista que a formulação da política ocorre no contexto de movimentação do Estado em sentido ampliado.

A noção de Estado que opera na consolidação da indução, no contexto das políticas públicas de educação integral e(m) tempo integral, também se distancia de uma visão em que ao Estado caiba garantir os direitos sociais. O componente indutor de tais políticas aponta para a consolidação de programas focais, em que o seu papel se limita à regulação da pobreza, processo que pudemos identificar ao analisar as bases de tais programas indutores. Tal aspecto nos leva a um questionamento: em um Estado amparado em bases socialistas, ou compreendido por um viés de bem-estar social, caberia a implementação de políticas indutoras?

A questão formulada acima se refere ao encontro dos elementos econômicos e políticos, que sem dúvida estão imbuídos de elementos relacionados ao campo pedagógico, no contexto em que nos movemos. O modelo indutor, do ponto de vista pedagógico, estabelece um projeto de formação economicista, produtivista e instrumental, ao centralizar as concepções da teoria do capital humano, ou seja, de uma formação que seja direcionada ao mercado de trabalho capitalista, sob a lógica do Neoliberalismo. Assim, compete a tais políticas fomentar uma formação limitada às habilidades exigidas pelo respectivo modelo de mercado. Nesse processo, identificamos a ênfase atribuída às oficinas de Língua Portuguesa, Matemática e Empreendedorismo, com um viés de individualização dos processos formativos. Não obstante, tais políticas indutoras também se alinham às concepções da teoria do Capital Social, buscando promover o consenso e a (con)formação dos sujeitos, perspectiva que pode ser notada ao não conferir historicidade aos percursos de nossa sociedade; ao estimular a participação democrática e comunitária, no sentido de responsabilização acerca dos problemas locais, mas sem incentivar a organização social para atuação nas questões macropolíticas.

A indução emerge do encontro entre o econômico, o político e o pedagógico e somente cumpre o papel a ela estabelecido quando atua de forma a constituir uma relação orgânica entre os respectivos campos. Nesse sentido, entendemos que tais elementos contribuem para analisarmos o processo de transição do Programa Mais Educação para o Novo Mais Educação. Ao longo do trabalho, nossas análises indicaram que há mais aportes para entendermos tal processo como uma reconfiguração da política de educação integral e(m) tempo integral do que como uma ruptura entre tais políticas. Dessa forma, nos parece que a compreensão de que a indução cumpre as expectativas a ela atribuídas quando consolida uma relação

orgânica entre os aspectos econômicos, políticos e pedagógicos está no ponto nevrálgico do referido processo de reconfiguração.

A política petista, embora não tenha tomado um rumo contrário às políticas dos governos anteriores e do governo atual - quando buscamos as bases e concepções de Estado que as fundamentam -, promovia um ajuste entre o econômico, o político e o pedagógico que apresentava contradições o que, em alguma medida, não atendia às expectativas do projeto hegemônico burguês de sociabilidade.

Diante das questões expostas, voltamos ao contexto da trajetória da rede municipal de educação de São João del-Rei, onde a indução das políticas federais de educação integral e(m) tempo integral ocorreu com um relativo sucesso. A prova do relativo sucesso do processo indutor pôde ser identificada no fato de que, atualmente no município, a política federal vigente não se configura mais como a maior referência para a implementação das ações. O sistema híbrido composto pelo Programa Novo Mais Educação e pelo Programa Municipal Escolas em Tempo Integral tem o programa municipal como protagonista, ressaltando que no processo de criação desse programa foram incorporados predominantemente elementos do Programa Novo Mais Educação e alguns aspectos advindos do primeiro momento da trajetória da EITI na rede, composto pelo Programa Mais Educação e Programa de Educação Integral Municipal, o que demonstra novamente o processo indutor realizado na rede municipal nos últimos anos.

Embora a indução tenha se efetivado, percebemos que existe uma demanda em âmbito municipal por uma maior participação da União na oferta de condições para a manutenção da política, principalmente nos aspectos financeiros. Assim, a reconfiguração que ocorreu do PME ao PNME, além de se consolidar em um modelo que caminha ainda mais ao encontro das expectativas de setores dominantes, traz sérios conflitos para a continuidade e manutenção do processo indutor das políticas de educação integral e(m) tempo integral, uma vez que a política de ampliação da jornada escolar, onde o PNME se estabelece como principal ação em nível federal, oferece condições aquém das necessárias para que essa educação se efetive, em nível nacional. Portanto, a radicalização de um projeto educacional que se orienta por um Estado sob as bases do neoliberalismo pode, em última instância, representar a ruptura com aquilo que seus próprios idealizadores propõem, cabendo a nós

questionar se o que eles propõem é apenas a construção de um falso discurso que busca mascarar suas reais intenções.

Parece razoável lançar um olhar para tais questões que compreenda o fracasso das propostas neoliberais direcionadas à educação, não atingindo os objetivos postulados, como algo esperado e intencional. O discurso em tais propostas tem papel de legitimar as ações, porém configura caminhos díspares entre o campo documental e a materialidade. A radicalização neoliberal leva a um distanciamento dos referidos elementos - discurso e prática - colocando em risco a manutenção das ações.

Nesse sentido, compreendemos que a indução nas políticas públicas só poderá manter um relativo sucesso e atender, ao menos parcialmente, aquilo que está proposto no campo documental se houver uma atuação política que atente a esta problemática, se comprometendo com a efetivação dos objetivos propostos no campo documental ou, ao menos, reconfigurando novamente a indução da educação integral e(m) tempo integral, de modo a equilibrar a distância entre o campo documental e as condições de materialização da política. Caso contrário, passaremos por mais um processo de ruptura nas políticas públicas que pode deixar a discussão da educação integral e(m) tempo integral às margens da elaboração das políticas educacionais.

Considerações Finais

“O Brasil, último país a acabar com a escravidão, tem uma perversidade intrínseca na sua herança, que torna a nossa classe dominante enferma de desigualdade, de descaso”. (Darcy Ribeiro)

Os programas Mais Educação e Novo Mais Educação ocupam um lugar único na política educacional brasileira. O PME, ao ser instituído há pouco mais de uma década, se caracterizou como o programa de ampliação da jornada escolar de maior alcance da nossa história. Em nível nacional, ele foi precursor de ações que levaram a educação integral e(m) tempo integral aos quatro cantos do país, a estados e municípios com características extremamente plurais. Diante de um processo de reconfiguração de determinados elementos, o PNME assumiu o lugar de seu precursor.

O número expressivo de trabalhos acadêmicos que elegeram aspectos relacionados ao PME como problema de pesquisa demonstra a relevância que o programa possui (e ainda possui) para a área da Educação. Em relação ao PNME, podemos considerar que a escassa produção de pesquisas relacionadas a ele tem como principal fator a recente implementação de tal política. Ao longo dos aproximadamente oito anos de implementação do PME nas escolas públicas, ele contribuiu de maneira significativa para a promoção de discussões sobre o papel da instituição escolar e da educação. Em tal sentido, identificamos que o programa possui méritos: instigou reflexões significativas e lançou desafios às comunidades escolares, no sentido de pensarem os processos educativos para além das salas de aula, dos formatos tradicionais de ensino-aprendizagem, estimulando, em alguns casos, a busca por concepções de formação dos estudantes da educação básica pública que se orientassem por uma concepção de educação integral. Tais méritos, em grande medida, não acompanham o processo de implementação do PNME.

A produção de conhecimento acerca de tais políticas também indica inúmeras fragilidades que compõem a estrutura dos programas. Ressaltar os méritos que as respectivas políticas possuem e que, conforme indicamos, se vinculam predominantemente ao PME, não nos eximiu de um trabalho de pesquisa que aponte as falhas e os graves problemas presentes nestes programas. É verdade que tais

programas, pela primeira vez, colocaram a ampliação da jornada escolar como um objetivo a ser perseguido, em nível nacional, na maioria das redes de educação. Porém, se estruturaram de forma a constituir tal processo diante de conflitos e, em alguns aspectos, retrocessos à condição atual dos processos educacionais contemporâneos.

Nesse sentido, é relevante indicar o viés compensatório presente em ambos os programas. Nenhum foi articulado de forma a se constituir como ações que tocam os reais problemas educacionais que compõem nossa realidade; eles são programas focais, direcionadas às instituições escolares e estudantes com elevado índice de vulnerabilidade socioeconômica e defasagem escolar. Além de possuírem diretrizes focais, se estruturam de maneira a promover ações que pouco, ou nada, se traduzem em melhorias estruturais, materiais e de recursos humanos para as instituições escolares. Nesse sentido, os programas, em maior e menor grau, maquiagem os problemas que perpassam a Educação em nosso país, sem constituir ações que caminhem no sentido de promover avanços em suas resoluções.

O viés compensatório é mais um aspecto que exige uma análise acurada. Partilhamos de um posicionamento que assume a reponsabilidade de intitular tais políticas por aquilo que elas são, no que se refere ao PME e PNME, programas que deixam evidentes seus sentidos compensatórios. Contudo, ao analisar a trajetória das políticas educacionais, diante do recorte temporal que estabelecemos e que privilegiou o período pós ditadura civil militar, identificamos que o caráter compensatório na política educacional é um dos elementos constantes. Do governo Sarney à gestão de Michel Temer, incluindo os três mandatos e meio do Partido dos Trabalhadores, percebemos a manutenção de políticas sociais com tais características. Ao indicar a ocorrência de tais elementos nos programas de ampliação da jornada escolar, entendendo que o viés compensatório caminha conosco há décadas, nos deparamos com um desafio: lançar um olhar que analise as ações de forma que não promova generalizações indevidas.

Ao indicar tais questões, sinalizando que as políticas sociais nas últimas décadas carregam em suas diretrizes elementos compensatórios, pretendemos demarcar uma posição que considera e reconhece ser possível buscar outras formas de constituir as políticas sociais. As políticas sociais podem se constituir por um viés emancipatório. Enquanto sociedade nós não estamos limitados, do ponto de vista

histórico, a contínua reprodução do capitalismo e de sua estrutura fomentadora de barbárie. Ao nos comprometermos com um projeto histórico de superação das formas de opressão, entendendo que para tanto é necessário promover uma ruptura com o capitalismo, indicamos tais programas como compensatórios e atribuímos um lugar central as suas formas materiais. Nesse sentido, reconhecemos que, a despeito das referidas características, a materialidade que os permeia apresenta divergências na configuração do campo de possibilidades e contradições.

O mecanismo indutor preconizado pelos programas mantém sua estrutura, mesmo após o processo de reconfiguração da política nacional de ampliação da jornada escolar que substituiu o PME pelo PNME. Enquanto concepção de Estado, não identificamos mudanças estruturais: as alterações realizadas foram conjunturais. Nesse sentido, a gênese da indução se mantém em um locus de contato entre o campo econômico, político e pedagógico. Nossas análises indicam que o modelo indutor de políticas públicas possui, em sua estrutura, elementos próprios de um Estado capitalista amparado em concepções neoliberais. Considerando que o processo de concepção da indução em políticas públicas permanece inalterada de um programa ao outro, as formas como tal mecanismo indutor se materializa também não sofreram grandes alterações em seus sentidos. Os sentidos da indução encontrados no PME e PNME são os mesmos³⁴, apenas manifestando um grau de flexibilidade na intensidade com que se expressam na materialidade das políticas.

Conforme indicamos ao longo do trabalho, o modelo indutor das políticas de ampliação da jornada escolar representa uma nova forma de “ampliação para menos” (ALGEBAILLE, 2009). Se na década de 1990, o processo de universalização do Ensino Fundamental acarretou diversos recuos e encurtamentos, com a educação integral e(m) tempo integral, no contexto contemporâneo, as diretrizes são semelhantes. A forma como a jornada escolar tem sido expandida se delinea por uma transferência de recursos inferiores para implementação do tempo integral quando comparado à manutenção do ensino regular, o que implica um processo de precarização do trabalho docente em diversos sentidos: nas formas de contratação dos professores; nos direitos trabalhistas; nas condições materiais e estruturais para organização do

³⁴ Sentidos da indução no discurso oficial: (1) aporte financeiro; (2) aporte técnico, (3) debate sobre o papel da escola; (4) indução curricular; (5) descentralização. Sentidos da indução decorrentes da materialização das políticas: (6) transferência de responsabilidades (Responsabilização/Desresponsabilização); (7) precarização do trabalho docente; (8) modelo gerencialista da política pública; (9) empresariamento da Educação. (Ver capítulo 2).

trabalho docente e dos processos de ensino-aprendizagem nas escolas. Tais aspectos afetam significativamente as possibilidades de implementação de uma educação de qualidade socialmente referenciada e/ou com elementos emancipatórios.

Contudo, ao analisar a indução no PME e no PNME, identificamos que o processo de reconfiguração que compõe as duas políticas possui impacto na materialização das ações. O PME, a depender das condições locais, apresentava melhores condições para implementação da educação integral e(m) tempo integral nas escolas, o que abria um campo de possibilidades, ou brechas um pouco maiores, para uma reinterpretação da política que pudesse caminhar em um sentido menos distante de um projeto educacional de formação integral dos sujeitos. Tais brechas, no PNME, tornaram-se diminutas; porém, as contradições de um projeto educacional com viés instrumental e economicista manifestaram-se de forma extremamente clara. Portanto, se o primeiro programa ofertava maiores possibilidades para uma reinterpretação da política que pudesse superar alguns elementos compensatórios, a segunda política, ao reduzir as brechas, aponta suas contradições, o que abre um campo de possibilidades de análises e reflexões que possam incentivar uma postura crítica em relação a tal programa e a luta por novas formas políticas de constituição da educação integral e(m) tempo integral.

Tais questões estão presentes na materialização do processo indutor na rede municipal de São João del-Rei. Com o Programa Mais Educação a rede, pela primeira vez, implementou experiências de educação integral e(m) tempo integral e, ao longo do processo, promoveu diversas discussões que buscavam repensar os caminhos da escola e da educação municipal, almejando a oferta de uma formação multidimensional aos sujeitos. Com o sistema híbrido, que articula a política municipal e o PNME, há um processo de movimentação no âmbito da Secretaria de Educação e das comunidades escolares pela manutenção das ações da EITI. Nesse processo, devido aos inúmeros conflitos e fragilidades encontradas na implementação do PNME na rede, identificamos uma postura crítica à indução realizada pelo governo federal, que pode propiciar, em âmbito local, ações que questionem e busquem outras formas de configuração da educação integral e(m) tempo integral, somando forças aos demais movimentos que lutam em diversos espaços por uma atuação mais incisiva

do Governo Federal e pela garantia de condições de implementação da EITI para além dos aspectos compensatórios.

Ao trabalhar com o conceito de hegemonia e com a teoria do Estado ampliado em Gramsci compreendemos que, no âmbito da política educacional, faz-se necessário um engajamento político que possa se organizar, de forma a contrapor o projeto hegemônico da burguesia brasileira, que apesar de atender determinadas demandas populares, historicamente mantém elementos do dualismo escolar. No contexto da educação integral e(m) tempo integral, este dualismo tem se perpetuado por meio de uma concepção de educação pretensamente voltada à proteção integral. Tal processo remete às questões discutidas por Libâneo (2012), de modo que o tempo integral passa a ter, como mote central, o 'acolhimento' aos sujeitos em vulnerabilidade socioeconômica e não uma orientação que articule mais tempo de escola a uma formação mais sólida, a uma educação integral.

Os que se engajam em uma perspectiva histórica de superação do capitalismo - por entender que um projeto de emancipação dos sujeitos não pode ser realizado diante dos elementos estruturais que compõem a sociedade em seu modelo atual -, encontram um grande desafio pela frente: implica refletir acerca de caminhos possíveis para a construção de uma sociedade socialista, por meio da consolidação de mecanismos democráticos.

Nesse sentido defendemos que, no âmbito da educação integral e(m) tempo integral, é necessário promover uma organização que se alinhe às forças contra hegemônicas, que lutem por um projeto de formação que supere o histórico dualismo da educação brasileira, de forma a construir um projeto educacional que eleja a apropriação aos conhecimentos sócio historicamente construídos como balizadores das ações pedagógicas, o que não significa abrir mão de uma proteção integral dos sujeitos, mas vai além disso: não perde a dimensão de que a noção de proteção integral deveria carregar consigo elementos de conscientização das contradições que nos cercam, de construção de autonomia dos sujeitos, como caminhos imprescindíveis à luta pela emancipação das diversas formas de opressão.

Nesse sentido, a educação em tempo integral relacionada a uma concepção de formação integral emancipadora deve se embasar por uma noção de democracia plena, que supere as visões preconizadas pelo PME e PNME. Sobre a noção de democracia, Gramsci indica que

no sistema hegemônico, existe democracia entre o grupo dirigente e os grupos dirigidos na medida em que o desenvolvimento da economia e, por conseguinte, a legislação que expressa esse desenvolvimento favorecem a passagem molecular dos grupos dirigidos para o grupo dirigente. (2014, p. 290-291).

As instituições escolares, espaços cuja função principal deve ser a promoção do acesso aos conhecimentos sócio históricos construídos, desempenha um importante papel para a possibilidade de construção de um projeto de sociedade que possibilite aos grupos dirigidos se tornarem dirigentes. Uma das condições fundamentais para isso se remete a consolidação de uma formação direcionada a todos os cidadãos, independente de classe social, etnia, gênero, entre outras questões. É nesse sentido que defendemos a consolidação da educação integral e(m) tempo integral como um espaço-tempo que promova uma formação dos sujeitos em suas múltiplas dimensões, amparada por uma concepção de democracia para além da visão liberal.

A construção de uma democracia para além de aspectos formais demanda uma luta em diversos campos, entre eles o educacional. Partilhamos de um entendimento de que a educação integral e(m) tempo integral, quando se ampara em preceitos emancipatórios, se vincula a um projeto maior de sociedade, em que a democracia plena é incompatível com o capitalismo, ideia presente nas análises gramscianas. Segundo Coutinho,

Ao propor um conceito substantivo de democracia, centrado na afirmação republicana do predomínio consensual (hegemônico!) do público sobre o privado, e ao identificar esse conceito de democracia com sua noção de “sociedade regulada” ou comunista, Gramsci nos ensina – superando tanto a tradição do “comunismo histórico” quanto aquela do liberalismo em suas várias versões – que, se sem democracia certamente não há socialismo, tampouco existe plena democracia sem socialismo. (2003, p. 278).

Sabidamente os tempos que se anunciam, no âmbito político dominante, demonstram um desprezo pela educação pública, pelo pensamento crítico e pela democracia, ainda que em suas concepções estreitas e predominantemente formais. Assim, chegamos ao final momentâneo de nossa caminhada, de forma a demarcar a importância de constituirmos uma práxis que defenda a educação integral e(m) tempo integral vinculada à construção de uma formação reflexiva, democrática e emancipatória, em diálogo com nossa materialidade histórica. Isso implica, neste momento, apontar os limites do projeto liberal burguês de sociedade e seus impactos para o modelo indutor da educação integral e(m) tempo integral e, ao mesmo tempo, defender determinados elementos de tal projeto, tendo em vista que a realidade é

sempre contraditória e que, historicamente, os setores dominantes de nossa sociedade, de forma recorrente, adotam uma postura avessa à dignidade humana - em seus elementos mais basilares.

Referências Bibliográficas

Aportes Legais e Documentais

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico. 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em: 20/08/2018.

_____. 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, 14 de nov. 2007. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2007/decreto-6253-13-novembro-2007-563096-norma-actualizada-pe.html>. Acesso em: 20/08/2018.

_____. Decreto nº. 7.083, de 27 de janeiro de 2010. Dispõe sobre o Programa Mais Educação. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, jan. 2010. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2010/decreto/d7083.htm. Acesso em: 20/08/2018.

_____. Lei nº. 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 10 jan. 2001. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/LEIS_2001/L10172.htm. Acesso em: 20/09/2018,

_____. Lei nº. 8.069, de 13 de julho de 1990. Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 16 jul. 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm. Acesso em: 20/08/2018.

_____. Lei n.13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 20/08/2018.

_____. Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB(...) e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 21 jun. 2007. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Ato2007-2010/2007/Lei/L11494.htm. Acesso em: 20/08/2018.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Aprova a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 20/08/2018.

_____. Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, dez.1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9424.htm. Acesso em: 20/08/2018.

_____. Ministério da Educação. *Manual operacional de educação integral*. 2013. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=14458-manual-mais-educacao-2013-final-171013-2-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 20/08/2018.

_____. Ministério da Educação. *Manual operacional de educação integral*. 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: 20/08/2018.

_____. Ministério da Educação. *Programa Mais Educação - Manual passo a passo*. Brasília, DF, MEC. 2011. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=8145-e-passo-a-passo-mais-educacao-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 20/08/2018.

_____. Ministério da Educação. *Programa Novo Mais Educação: caderno de orientações pedagógicas - versão I*. 2017. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70831-pnme-caderno-de-orientacoes-pedagogicas-pdf/file>. Acesso em: 20/08/2018.

_____. Ministério da Educação. *Programa Novo Mais Educação: documento orientador - adesão - versão I*. 2016a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/outubro-2016-pdf/50041-programa-novo-mais-educacao-documento-orientador-out2016-pdf/file>. Acesso em: 20/08/2018.

_____. Ministério da Educação. Série Mais Educação. *Educação Integral: texto referência para o debate nacional*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. 2009a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cadfinal_educ_integral.pdf. Acesso em: 20/08/2018.

_____. Ministério da Educação. Série Mais Educação. *Gestão intersetorial no território*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. 2009b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cader_maiseducacao.pdf. Acesso em: 20/08/2018.

_____. Ministério da Educação. Série Mais Educação. *Rede de Saberes Mais Educação: pressupostos para projetos pedagógicos de educação integral*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. 2009c. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cad_mais_educacao_2.pdf. Acesso em: 20/08/2018.

_____. Portaria Interministerial nº. 17, de 24 de abril de 2007. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, abril. 2007b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/mais_educacao.pdf. Acesso em: 20/08/2018.

_____. Portaria nº. 1144, de 10 de outubro de 2016. Institui o Programa Novo Mais Educação, que visa melhorar a aprendizagem em língua portuguesa e matemática no ensino fundamental. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, out. 2016b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/outubro-2016-pdf/49121-port-1145-11out-pdf/file>. Acesso em: 20/08/2018.

MINAS GERAIS. Governo do Estado. Lei nº 19.481, de 12 de janeiro de 2011. Institui o Plano Decenal de Educação do Estado. *Diário Oficial de Minas Gerais*, Belo Horizonte, 14 jan. 2011. Disponível em: <https://www.almg.gov.br/consulte/legislacao/completa/completa.html?tipo=LEI&num=19481&ano=2011>. Acesso em: 20/08/2018.

SÃO JOÃO DEL-REI – MG. Decreto nº. 6.456, de 14 de março de 2016. Dispõe sobre a criação da Educação Integral na Rede Municipal de Educação de São João del-Rei, e dá outras providências. São João del-Rei – MG, mar. 2016.

_____. Lei nº. 5.037, de 28 de julho de 2014. Dispõe sobre o Estatuto e Plano de Cargos, Carreiras e Vencimentos dos servidores da Educação do Município de São João del-Rei e, dá outras providências. *Câmara Municipal de SJDR*, São João del-Rei – MG, jul. 2014. Disponível em: http://www.saojoaodelrei.mg.gov.br/Obter_Arquivo_Cadastro_Generico.php?INT_AR_Q=2615&LG_ADM=undefined. Acesso em: 06/01/2019

_____. Lei nº. 5.422, de 05 de abril de 2018. Cria o Programa Municipal Escolas em Tempo Integral e dá outras providências. *Câmara Municipal de SJDR*, São João del-Rei – MG, abr. 2018.

_____. Lei nº. 5156, de 2015. Institui o Plano Decenal Municipal de Educação, e dá outras providências. *Câmara Municipal de SJDR*, São João del-Rei – MG. 2015.

Aportes Bibliográficos

ALGEBAILLE, E. B. *Escola pública e pobreza no Brasil: a ampliação para menos*. Rio de Janeiro: FAPERJ, 2009.

ARANTES, P. E. 1964, o ano que não terminou. In: TELES, E.; SAFATLE, V. (orgs.). *O que resta da ditadura: a exceção brasileira*. São Paulo: Boitempo. 2010.

ARCO-VERDE, Y. F. S. *A arquitetura do tempo na cultura escolar: um estudo sobre os Centros de Educação Integral de Curitiba*. 2003. 409f. Tese (Doutorado em Educação), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC/SP, São Paulo.

BARBOSA, J. M. *A educação integral dos territórios educativos do programa mais educação em Caruaru-PE: a institucionalização de ajustes e encurtamentos no interior das escolas*. 2015. 284f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal

de Pernambuco – UFPE, Caruaru-PE. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/17231>. Acesso em: 20/08/2018.

BECKER, P. C. C. *Do programa mais educação à educação integral: o currículo como movimento indutor*. 2015. 158f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, Florianópolis-SC. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/158914>. Acesso em: 20/08/2018.

BRANDOLIN, F. *O Programa Mais Educação no Município de Petrópolis-RJ*. 2016. 203f. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ, Rio de Janeiro. Disponível em: <http://www.educacao.ufrj.br/ppge/teses2016/TFabioBrandolin.pdf>. Acesso em: 20/08/2018.

BUTTIGIEG, J. A. Subalterno/Subalternos (verbete). In: LIGUORI, G; VOZA, P (org). *Dicionário Gramsciano*. São Paulo: Boitempo. 2017.

CANTUÁRIO, V. M. *O processo de implementação da escola pública de tempo integral no Piauí*. 2017. 168f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal do Piauí - UFPI, Teresina-PI. Disponível em: <http://repositorio.ufpi.br/xmlui/handle/123456789/982>. Acesso em: 20/08/2018.

CASTRO, J. A.; RIBEIRO, J. A. C. As políticas sociais e a constituição de 1998: conquistas e desafios. In: *Políticas Sociais: acompanhamento e análise*. 2. ed. IPEA: Brasília, DF, n. 17. 2009. Disponível em: http://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/4135/1/bps_17_introducao.pdf. Acesso em: 20/08/2018.

CAVALIERE, A. M. Anísio Teixeira e a educação integral. *Paidéia*, Ribeirão Preto, v. 20, n. 46, p. 249-259, maio-ago. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/paideia/v20n46/11.pdf>. Acesso em: 20/08/2018.

_____. Escola pública de tempo integral no Brasil: filantropia ou política de Estado? *Educação e Sociedade*. V. 35, n.129, Campinas, out./dez. 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v35n129/0101-7330-es-35-129-01205.pdf>. Acesso em: 20/08/2018.

_____. 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/issue/download/243/82>. Acesso em: 20/08/2018.

CELLA, R. *Educação integral no Brasil: história, desafios e perspectivas*. 2010. 94 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo. Disponível em: <http://livros01.livrosgratis.com.br/cp141694.pdf>. Acesso em: 20/08/2018.

COELHO, L. M. C. C. Educação Integral e Integralismo: Fontes impressas e história (s). *Acervo*, Rio de Janeiro, V 18, n. 01/02, p. 83-94, jan/Dez. 2005.

_____. História(s) da educação integral. Brasília: *Em Aberto*, v.22, n. 80, p.83-96, abr. 2009. Disponível em:

<http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/2222/2189>. Acesso em: 20/08/2018.

_____. Integração escola-território: “saúde” ou “doença” das instituições escolares? In: MAURÍCIO, Lúcia Velloso (Org.). *Tempos e Espaços Escolares: experiências, políticas e debates no Brasil e no mundo*. Rio de Janeiro: Ponteiro: FAPERJ. 2014.

COSTA, R. A. *Escola Municipal, Poder e Estado: o Programa Mais Educação em Duque de Caxias*. 2016, 223f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ, Rio de Janeiro. Disponível em: <http://www.educacao.ufrj.br/ppge/teses2016/tregiseducardo.pdf>. Acesso em: 20/08/2018.

COUTINHO, C. N. *Gramsci: um estudo sobre o seu pensamento político*. 2º ed. Rio de Janeiro- RJ: Civilização brasileira. 2003.

_____. *Marxismo e política: a dualidade de poderes e outros ensaios*. São Paulo: Cortez. 1994.

D'ARAÚJO, M. C. *Capital Social*. Rio de Janeiro: Zahar. 2003.

DAVIES, N. A política educacional nos governos do PT: continuidades ou descontinuidades em relação aos do PSDB?. *HISTEDBR (Online)*, Campinas, v. 16, n. 67, p. 39-52, mar. 2016. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8646087/13283>. Acesso em: 18/08/2018.

DIDI-HUBERMAN, G. *Diante da imagem: questão colocada aos fins de uma história da arte*. São Paulo: Editora 34. 2013.

DINIZ JÚNIOR, C. A. *Comitês Territoriais de Educação Integral: das ideias ao texto*. 2017. 143f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – Unirio, Rio de Janeiro-RJ. Disponível em: <http://www.unirio.br/ppgedu/DissertaoPPGEduCarlosAntonioDinizJunior.pdf>. Acesso em: 20/08/2018.

FAGNANI, E. *Política social no Brasil (1964-2002): entre a cidadania e a caridade*. 2005. 587f. Tese (Doutorado em Ciências Econômicas) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas. Disponível em: [http://neppos.unb.br/publicacoes/Politica%20Social%20no%20Brasil%20\(1964-2002\).pdf](http://neppos.unb.br/publicacoes/Politica%20Social%20no%20Brasil%20(1964-2002).pdf). Acesso em: 20/08/2018.

FERREIRA, J. P. *Enciclopédia dos Municípios Brasileiros*. Rio de Janeiro: IBGE. 1959. Disponível em: http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv27295_27.pdf. Acesso em: 20/08/2018.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 24, n. 82, p. 93-130, abr. 2003. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 15/03/ 2008. Acesso em: 20/08/2018.

_____. *A produtividade da escola improdutiva: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social e capitalista*. 9 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

GRAMSCI, A. *Cadernos do Cárcere, vol 1: Introdução ao estudo da filosofia. A filosofia de Benedetto Croce*. 9º ed. Edição de Carlos Nelson Coutinho com a colaboração de Luiz Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 2017.

_____. *Cadernos do cárcere, vol. 5: O Risorgimento. Notas sobre a história da Itália*. 4º ed. Edição de Carlos Nelson Coutinho com a colaboração de Luiz Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira. 2015.

_____. *Cadernos do Cárcere: Maquiavel. Notas sobre o Estado e a Política*. Trad: Carlos Nelson Coutinho. 6º ed. Vol. 3. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 2014. 431p.

GUARÁ, I. M. F. R. Educação e desenvolvimento integral: articulando saberes na escola e além da escola. *Em Aberto*, Brasília, v.22, n. 80, p. 65-81, abr. 2009. Disponível em: <http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/issue/download/243/82>. Acesso em: 20/08/2018.

GUILARDUCI, C. J. A mudança da capital: representações das cidades candidatas à capital mineira. *Revista Mal-Estar e Sociedade*, n. 2, p. 167-192, jun. 2009.

GUILARDUCCI, R. H. M. Educação Integral: concepções de formação humana em disputa. In: Editora Atena (Org.). *Políticas Públicas na Educação Brasileira: avanços, limites e contradições*. Ponta Grossa - PR: Editora Atena, v. 12, p. 78-90. 2018. Disponível em: <http://www.atenaeditora.com.br/wp-content/uploads/2018/04/E-book-PP-Avan%C3%A7os-Limites-e-Contradi%C3%A7%C3%B5es.pdf>. Acesso em: 20/08/2018.

_____. *A Escola e o Esporte: análise do macrocampo esporte e lazer em um programa de educação integral em Tempo Integral*. 2016. 83f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Educação Física), Universidade Federal de Lavras – UFLA. Lavras - MG.

HÖFLING, E. M. Estado e políticas (públicas) sociais. *Cadernos CEDES*, Campinas, v.21, nº 55, p. 30-41, nov. 2001. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=s010132622001000300003&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 20/08/2018.

HONORATO, V. M. C. *Concepção de gestão e organização pedagógica em documentos oficiais sobre escola de tempo integral*. 2015. 123f. Dissertação (Mestrado em Educação), Pontifícia Universidade Católica de Goiás – PUC/GO, Goiânia-GO. Disponível em: <http://tede2.pucgoias.edu.br:8080/handle/tede/1147>. Acesso em: 20/08/2018.

LE GOFF, J. *História e Memória*. 5º ed. Campinas: editora da Unicamp, 2003. 541 p.

LECLERC, G. F. E.; MOLL, J. Programa Mais Educação: avanços e desafios para uma estratégia indutora da educação integral em tempo integral. *Educar em Revista*, Curitiba: Editora UFPR, n. 45, p. 91-110, jul./set. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n45/07.pdf>. Acesso em: 20/08/2018.

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/scielo.php?pid=s151797022012000100002&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 20/08/2018.

_____. Escola de Tempo Integral em Questão: lugar de acolhimento social ou de ensino-aprendizagem? In: BARRA, V. M. L. (Org.). *Educação: ensino, espaço e tempo na escola de tempo integral*. Goiânia: UFG. 2014.

LIGUORI, G. Sociedade Política (verbetes). In: LIGUORI, G; VOZA, P (org). *Dicionário Gramsciano*. São Paulo: Boitempo. 2017.

_____.; VOZA, P. *Dicionário Gramsciano*. São Paulo: Boitempo, 2017.

LIMA, K. R. S. L.; MARTINS, A. S. Pressupostos, princípios e estratégias. In: NEVES, L. V. (org.). *A nova pedagogia da hegemonia: Estratégias do capital para educar o consenso*. São Paulo: Xamã, 2005.

MACIEL, C. L. A. *Educação Integral em Tempo Integral: Concepção e Prática no Instituto Politécnico da Universidade Federal do Rio de Janeiro – Cabo Frio-RJ*. 2014. 195 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – Unirio, Rio de Janeiro-RJ. Disponível em: <http://www2.unirio.br/unirio/cchs/ppgedu/neephi/producoes/producoes2013/educacao-integral-em-tempo-integral-concepcao-e-pratica-no-instituto-politecnico-dauniversidade-federal-do-rio-de-janeiro-2013-cabo-frio-rj/view>. Acesso em: 20/08/2018.

MARTINS, E. M. *Todos Pela Educação? Como os empresários estão determinando a política educacional brasileira*. Rio de Janeiro: Lamparina. 2016.

MARTINS, M. F.; GROppo, L. A. *Sociedade Civil e Educação: fundamentos e tramas*. Campinas, SP: Autores Associados. 2010.

MARX, K. ENGELS, F. A ideologia alemã. São Paulo: Boitempo. 2007.

MAURÍCIO, L. V. Condições e interesses pela educação em tempo integral no Brasil. *Revista Educação e Cultura Contemporânea*, Rio de Janeiro, v. 13, n. 33, p. 84-100, 2016. Disponível em: <http://periodicos.estacio.br/index.php/reeduc/article/download/2436/1273>. Acesso em: 20/08/2018.

_____. Literatura e representações da escola pública de horário integral. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 27, set-dez, 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n27/n27a03>. Acesso em: 20/08/2018.

MENEZES, J. S. S. Educação integral & tempo integral na educação básica: da LDB ao PDE. In: COELHO, Lígia Martha C. da Costa. (Org.) *Educação Integral em tempo integral: estudos e experiências em processo*. Rio de Janeiro, DP et Alii, 2009.

MIGUEL, L. F. A democracia na encruzilhada. In: JINKINGS, I.; DORIA, K.; CLETO, M. (orgs.). *Por que gritamos golpe?* São Paulo: editora Boitempo, 2016.

MÓL, S. *Programa Mais Educação: Mais de Qual Educação?* 2015. 185f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de São João del-Rei, UFSJ, São João del-Rei-MG. Disponível em: <https://www.ufsj.edu.br/portal2-repositorio/File/mestradoeducacao/Dissertacao%20Saraa%20Cesar%20Mol.pdf>. Acesso em: 20/08/2018.

MONTEIRO, A. M. CIEP – Escola de formação de professores. *Em Aberto*, Brasília, v.22, n. 80, p.35-49, abr. 2009. Disponível em: <http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/issue/download/243/82>. Acesso em: 20/08/2018.

MORAES, J. D. Educação anarquista no Brasil da Primeira República. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval; NASCIMENTO, Maria Isabel Moura (org.) *Navegando pela História da Educação Brasileira*. Campinas, SP: Graf. FE: HISTEDBR, 2006.

MORGAN, K. V. *O Programa Mais Educação no formigueiro das Américas: a política de indução a Educação Integral no município de São João de Meriti*. 2015. 201f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal Fluminense – UFF, Niterói. Disponível em: http://nugeppe.net.br/uploads/8/5/9/0/85906630/dissertacao_karine_morgan.pdf. Acesso em: 20/08/2018.

MOSNA, R. M. P. *Avaliação da política pública "Programa Mais Educação" em escolas de ensino fundamental da rede estadual de ensino do Rio Grande do Sul*. 2014. 249f. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, Porto Alegre-RS. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/95670>. Acesso em: 20/08/2018.

MOTTA, V. C. *Ideologia do Capital Social: atribuindo uma face mais humana ao capital*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2012.

NEVES, L. V. (org.). *A nova pedagogia da hegemonia: Estratégias do capital para educar o consenso*. São Paulo: Xamã, 2005.

OLIVEIRA, L. G. *A formação continuada no âmbito do programa mais educação no município de Mesquita-RJ*. 2014. 152f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – Unirio, Rio de Janeiro-RJ.

Disponível em: <https://docs.google.com/file/d/0B-sE2Ar37CoNR2RoNnZoSkhlaG8/edit>. Acesso em: 20/08/2018.

OLIVEIRA, D. A. As políticas educacionais no governo Lula: rupturas e permanências. *RBPAE*, Goiânia – GO, v.25, n.2, p. 197-209, mai./ago. 2009. Disponível em: <http://www.seer.ufrgs.br/rbpae/article/download/19491/11317>. Acesso em: 20/08/2018.

PAIVA, F. R. S. A política estadual de ampliação do tempo escolar em Minas Gerais, no período de 2005 a 2014: os projetos “Aluno de Tempo Integral”, “Escola de Tempo Integral” e “Educação em Tempo Integral”. In: CAVALIERE, A. M. V.; COELHO, L. M. C. C. (orgs.). *Pesquisas sobre Educação Integral e Tempo Integral: História, Políticas e Práticas*. Curitiba – PR: CRV. 2017.

_____.; AZEVEDO, D. S.; COELHO, L. M. C. C. Concepções de educação integral em propostas de ampliação do tempo escolar. *Instrumento: R. Est. Pesq. Educ*, Juiz de Fora, v. 16, n. 1, p. 47-58, jan./jun. 2014. Disponível em: <https://instrumento.ufjf.emnuvens.com.br/revistainstrumento/article/view/2818>. Acesso em: 20/08/2018.

PEREIRA, P. A. P. Discussões conceituais sobre política social como política pública e direito de cidadania. In: BEHRING, E. R.; BOSCHETTI, I.; MIOTO, R. C. T.; SANTOS, S. M. de M. dos (org.). *Política social no capitalismo: tendências contemporâneas*. São Paulo: Cortez, 2008.

POGREBINSCHI, T. *O enigma do político: Marx contra a política moderna*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2009.

REIS, D. A. *Ditadura e democracia no Brasil: do golpe de 1964 à Constituição Federal de 1988*. Rio de Janeiro: Zahar. 2014.

RICHARDSON, R. J. *Pesquisa social: métodos e técnicas*. 3. ed. São Paulo: Atlas. 1999.

SAMARA, E. M.; TUPY, I. S. S. *História & Documento e metodologia de pesquisa*. 2º ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010. 168 p.

SANTOS, V. O que é e como fazer “revisão da literatura” na pesquisa teológica. *Fides Reformata*, v. 17, n. 1, p. 89-104. 2012. Disponível em: http://www.academia.edu/7522446/O_QUE_%C3%89_E_COMO_FAZER_REVIS%C3%83O_DA_LITERATURA_NA_PESQUISA_TEOL%C3%93GICA. Acesso em: 20/08/2018.

SANTOS, V. S. *O programa mais educação: um estudo da oferta de educação no contraturno escolar no município de Maceió*. 2017. 108f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Alagoas – UFAL, Maceió-AL. Disponível em: <http://www.repositorio.ufal.br/handle/riufal/2564>. Acesso em: 20/08/2018.

SAVIANI, D.. O Plano de Desenvolvimento da Educação: análise do projeto do MEC. *Educação e Sociedade*, Campinas, vol.28, n.100, p. 1231-1255, out. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a2728100.pdf>. Acesso em: 20/08/2018.

SAVIANI, D. Plano de Desenvolvimento da Educação: análise crítica da política do MEC. Campinas: Autores Associados, 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>. Acesso em: 22/08/2018.

SILVA, F. C. *O programa mais educação em Goiás e o conceito de educação integral: repercussões na qualidade do ensino*. 2017. 212f. Dissertação (Mestrado em Educação), Pontifícia Universidade Católica de Goiás – PUC/GO, Goiânia-GO. Disponível em: <http://tede2.pucgoias.edu.br:8080/handle/tede/3813>. Acesso em: 20/08/2018.

SILVA, J. A. A.; SILVA, k. N. P. A Hegemonia às avessas no Programa Mais Educação. *RBEP*, Brasília, v. 94, n. 238, p. 701-720, set/dez, 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbeped/v94n238/a04v94n238.pdf>. Acesso em: 20/08/2018.

SILVA JUNIOR, J. R. Mudanças estruturais no capitalismo e a política educacional do Governo FHC: o caso do ensino médio. *Educação e Sociedade*, Campinas, vol.23, no. 80, p.201-233, set. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/%0D/es/v23n80/12930.pdf>. Acesso em: 20/08/2018.

SOARES, D. P. A. *Programa mais educação nas escolas estaduais de Porto Velho-RO: percursos para a educação integral*. 2013. 182f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Rondônia – UNIR, Porto Velho-RO. Disponível em: http://www.ppge.unir.br/uploads/62248421/arquivos/DISSERTA_O_DOMINGOS_PERPETUO_ALVES_SOARES_944182428.pdf. Acesso em: 20/08/2018.

SOBRINHO, J. A.; PARENTE, M. M. A. *CAIC: solução ou problema?* IPEA, Brasília – DF, n. 363, jan.1995. Disponível em: http://www.ipea.gov.br/agencia/images/stories/PDFs/TDs/td_0363.pdf. Acesso em: 20/08/2018.

SOUZA, C. Políticas Públicas: uma revisão de literatura. *Sociologias*, Porto Alegre, ano 8, n. 16. p. 20-45, Jul/dez. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/soc/n16/a03n16>. Acesso em: 20/08/2018.

SOUZA, D. D. *Programa Mais Educação em uma escola municipal em Cáceres/MT: sujeitos, espaços e tempos*. 2015. 112f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade do Estado de Mato Grosso, Cáceres-MT. Disponível em: http://portal.unemat.br/media/oldfiles/educacao/docs/dissertacao/2015/Dinairan_Dantas_Souza.pdf. Acesso em: 20/08/2018.

SOUZA, F. R. *Mais tempo para quê?: a organização do currículo em uma escola em tempo integral da rede municipal de educação de São João – PR*. 2016. 232f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Estadual do Oeste do Paraná –

Unioeste, Francisco Beltrão-PR. Disponível em:
<http://tede.unioeste.br/handle/tede/978>. Acesso em: 20/08/2018.

TEIXEIRA, Anísio. *Educação não é privilégio*. 3° ed. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1977.

TUCKER. I. B. *Economics for Today*. 7° ed. Mason-OH, EUA: South-Western Cengage Learning. 2011.

Anexos

I - Roteiro de Entrevistas

Entrevista 1: Coordenadora Pedagógica (2013-atual)

Bloco 1: Apresentação

- Apresentação da proposta de pesquisa e agradecimento pela colaboração;
- Apresentação do sujeito, compartilhando elementos de sua trajetória profissional que considere relevantes.

Bloco 2: Questões Norteadoras

- Em que momento e em qual contexto surgiu o interesse da Rede Municipal de Educação em ampliar a jornada escolar?
- Compartilhe conosco como foi o processo de implantação e as características gerais do Programa Mais Educação na Rede Municipal (número de escolas atendidas, percentual de alunos que participaram, perfil dos estudantes, oficinas realizadas).
- Como foi a recepção das instituições escolares ao Programa Mais Educação, tendo em vista que a ampliação da jornada escolar acarreta uma série de questões com as quais a escola precisa lidar e se adaptar (Organização dos tempos e espaços escolares, gestão dos recursos estruturais, materiais e humanos, mudanças no currículo)? (Debate sobre o papel da Escola e da Educação; Organização curricular)
- Como se deu a relação entre Governo Federal e o município, durante o processo de implementação do Programa Mais Educação (explorar a relação União - Ente Federado, transferência de recursos, aquisição de materiais, a preparação da equipe no município para a implantação, acompanhamento e monitoramento do programa)? (Aporte Financeiro; Aporte Técnico; Modelo Gerencialista de políticas públicas)

- Quais macrocampos foram privilegiados e como se configurou a jornada escolar nas instituições que receberam o Programa Mais Educação? (Organização curricular)
- Uma das bandeiras levantadas pelo Programa Mais Educação refere-se a uma descentralização das ações, buscando a participação comunitária e a formulação de parcerias públicas ou privadas com outras instituições, visando a realização das oficinas. Como se constituiu a relação entre a Rede Municipal, as escolas e a comunidade escolar? Quais parcerias institucionais foram estabelecidas durante o período de vigência do programa? Quem as estabeleceu? (a escola? A SME?) (Descentralização; transferência de responsabilidades, desresponsabilização/responsabilização; Empresariamento da Educação)
- Quais os principais aspectos positivos que o Programa Mais Educação proporcionou às escolas municipais? (Comportamento indutor)
- Quais os principais conflitos e problemas foram identificados durante a execução do Programa Mais Educação na rede municipal? (Comportamento indutor)
- Como se comportou a oferta do tempo integral por meio do PME quando ocorreu a interrupção da transferência de recursos da União? (Comportamento indutor)
- Como ocorreu o processo de transição entre o Programa Mais Educação e o Programa de Educação Integral Municipal? (Comportamento indutor)
- Quais foram as especificidades do Programa de Educação Integral Municipal em comparação com o seu precursor (Programa Mais Educação)? (Apresentar as características gerais do Programa de Educação Integral Municipal, destacando o que foi mantido e o que foi renovado) (Comportamento indutor)
- Quais motivos acarretaram a descontinuidade (ou alteração) do Programa de Educação Integral Municipal? (Comportamento indutor)
- Como se deu o processo de transição entre o Programa de Educação Integral Municipal e o Programa Novo Mais Educação? (Comportamento indutor)
- Compartilhe conosco as características gerais do Programa Novo Mais Educação na rede municipal de São João del-Rei (número de escolas

atendidas, carga-horária da ampliação, percentual de alunos que participam, perfil dos estudantes, oficinas realizadas)

- Como foi a recepção das instituições escolares ao Programa Novo Mais Educação? (Debate sobre o papel da Escola e da Educação)
- Como se deu a relação entre Governo Federal e o município durante o processo de implementação do Programa Novo Mais Educação (explorar a relação União - Ente Federado, transferência de recursos, aquisição de materiais, a preparação da equipe no município para a implantação, acompanhamento e monitoramento do programa) (Aporte Financeiro; Aporte Técnico; Modelo Gerencialista de políticas públicas)
- Como ocorreu o processo de contratação dos profissionais para atuarem nos Programas Mais Educação, Novo Mais Educação e nos programas municipais? (Precarização do Trabalho docente)
- Como ocorreu o processo de escolha das oficinas a serem realizadas nos diferentes programas? (Organização curricular)
- Tendo como base a trajetória entre os quatro Programas de ampliação da jornada escolar implementados no município, quais os pontos positivos e negativos do Novo Mais Educação quando o comparamos ao Mais Educação e às políticas municipais?
- Como tem se configurado as parcerias público e/ou privadas no contexto do Programa Novo Mais Educação, e as relações com a comunidade? (Descentralização; transferência de responsabilidades, desresponsabilização/responsabilização; Empresariamento da Educação)
- Quais aspectos do PME foram mantidos/modificados, quando da implementação do PNME?
- Como você compreende a questão da indução nas políticas de Educação em tempo integral implementadas no município? (Comportamento Indutor)
- Como se configurou esse processo de indução na Rede municipal de SJDR? (Comportamento Indutor)
- Você acredita que o PME e PNME são programas que estimulam a construção da educação em tempo integral nas escolas públicas? (Comportamento Indutor)

- Quais são as perspectivas futuras da rede municipal de educação no que se refere a educação em tempo integral? Considerando que a ampliação da jornada escolar é uma das metas dispostas no Plano Nacional de Educação

Bloco 3: Encerramento

- Abrir a possibilidade para que o entrevistado possa complementar ou apresentar alguma questão não abordada durante a entrevista.
- Ressaltar os agradecimentos e o comprometimento em apresentar os dados obtidos para os sujeitos que participaram da pesquisa.

Entrevista 2: Secretária de Educação (2017- atual)

Bloco 1: Apresentação

- Apresentação da proposta de pesquisa e agradecimento pela colaboração;
- Apresentação do sujeito, compartilhando elementos de sua trajetória profissional que considere relevantes.

Bloco 2: Questões Norteadoras

- Como se deu o processo de transição entre o Programa de Educação Integral Municipal e o Programa Novo Mais Educação?
- Como foi a recepção das instituições escolares ao Programa Novo Mais Educação, tendo em vista que a ampliação da jornada escolar acarreta uma série de questões com as quais a escola precisa lidar e se adaptar (Organização dos tempos e espaços escolares, gestão dos recursos estruturais, materiais e humanos, mudanças no currículo)? (Debate sobre o papel da escola e da educação; organização curricular)
- Como se deu a relação entre Governo Federal e o município durante o processo de implementação do Programa Novo Mais Educação (explorar a relação União - Ente Federado, transferência de recursos, aquisição de materiais, a preparação da equipe no município para a implantação,

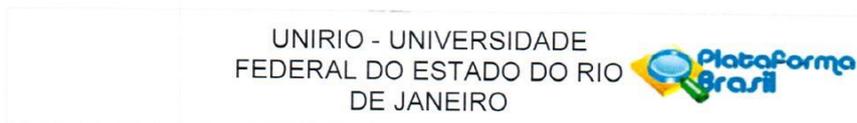
acompanhamento e monitoramento do programa)? (Aporte Financeiro; Aporte Técnico; Comportamento Indutor)

- Como ocorreu o processo de contratação dos profissionais para atuarem no Programa Novo Mais Educação? (Precarização do Trabalho Docente; transferência de responsabilidades; empresariamento da educação)
- Como ocorreu o processo de escolha das oficinas a serem realizadas? (Organização Curricular)
- Como tem se configurado as parcerias público e/ou privadas, no contexto do Programa Novo Mais Educação, e as relações com a comunidade? (Descentralização; transferência de responsabilidades; empresariamento da educação; Precarização do Trabalho Docente)
- Quais os principais pontos positivos e quais os principais conflitos relacionados à execução do Programa Novo Mais Educação na rede municipal? (Comportamento Indutor)
- Como você compreende a questão da indução nas políticas de Educação em tempo integral implementadas no município? (Comportamento Indutor)
- Como se configurou esse processo de indução na Rede municipal de SJDR? (Comportamento Indutor)
- Você acredita que o PNME é um programa que estimula a construção da educação em tempo integral nas escolas públicas? (Comportamento Indutor)
- Quais são as perspectivas futuras da rede municipal de educação no que se refere a educação em tempo integral? Considerando que a ampliação da jornada escolar é uma das metas dispostas no Plano Nacional de Educação.

Bloco 3: Encerramento

- Abrir a possibilidade para que o entrevistado possa complementar ou apresentar alguma questão não abordada durante a entrevista.
- Ressaltar os agradecimentos e o comprometimento em apresentar os dados obtidos para os sujeitos que participaram da pesquisa.

II – Parecer de aprovação da pesquisa no Comitê de Ética em Pesquisa da Unirio³⁵



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Trajetória da educação em tempo integral na Rede Municipal de São João del-Rei: indução para qual formação?

Pesquisador: Raphael Henrique Mota Guillarducci

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 91735318.1.0000.5285

Instituição Proponente: Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro - UNIRIO

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 2.804.396

Apresentação do Projeto:

A proposta de pesquisa ora apresentada busca investigar a trajetória da educação em tempo integral na Rede Municipal de Educação de São João del-Rei. Entre os anos de 2013 a 2017 a respectiva rede realizou ações de ampliação da jornada escolar a partir da implementação de três diferentes programas, sendo dois de nível federal e um municipal, à saber: Programa Mais Educação (2013-2015); Programa Mais Educação Municipal (2016) e Programa Novo Mais Educação (2017-Atual). Os respectivos programas federais são considerados como indutores da jornada escolar de tempo integral, diante do papel de indução atribuído a tais programas o problema de pesquisa que apresentamos refere-se aos caminhos percorridos pelo município de São João del-Rei no âmbito da implantação da educação em tempo integral, destacando, nesse processo, as condições em que se efetivou a indução das políticas públicas de educação em tempo integral, abordando, principalmente, os aspectos que se referem às concepções de formação que embasam tais propostas indutoras. O objetivo geral visa analisar a trajetória dessas políticas, investigando sua implementação no município, nos anos de 2013 a 2017, à luz do processo de indução realizado em âmbito federal. Entre os objetivos

Endereço: Av. Pasteur, 296

Bairro: Urca

CEP: 22.290-240

UF: RJ

Município: RIO DE JANEIRO

Telefone: (21)2542-7796

E-mail: cep.unirio09@gmail.com

Página 01 de 04

³⁵ Após a realização do exame de qualificação, por sugestão da banca examinadora, o título do trabalho foi reformulado.

UNIRIO - UNIVERSIDADE
FEDERAL DO ESTADO DO RIO
DE JANEIRO



Continuação do Parecer: 2.804.396

específicos destacamos: (1) Investigar os elementos que compõem a conjuntura da política de ampliação da jornada escolar na atualidade; (2) Analisar o mecanismo de indução do Programa Mais Educação, que resultou na adesão a esse programa e, ainda, na criação do Programa Mais Educação Municipal; (3) Analisar, de forma comparada, os formatos e concepções de formação dos Programas realizados na rede municipal, no período de 2013 a 2017. Metodologicamente constituiremos a pesquisa por meio de três instrumentos: revisão de literatura, análise documental e entrevistas semiestruturadas com os sujeitos da rede municipal que estiveram na gestão da implementação dos programas.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Analisar a trajetória das políticas de educação em tempo integral da rede municipal de São João del-Rei, investigando sua implementação no município, nos anos de 2013 a 2017, à luz do processo de indução realizado em âmbito federal.

Objetivo Secundário:

(1) Investigar os elementos que compõem a conjuntura da política de ampliação da jornada escolar na atualidade; (2) Analisar o mecanismo de indução do Programa Mais Educação, que resultou na adesão a esse programa e, ainda, na criação do Programa Mais Educação Municipal; (3) Analisar, de forma comparada, os formatos e concepções de formação dos Programas realizados na rede municipal, no período de 2013 a 2017.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

Risco mínimo. A pesquisa não realiza nenhuma intervenção ou modificação intencional nas variáveis fisiológicas ou psicológicas e sociais dos indivíduos. Contudo, durante a realização das entrevistas é possível que haja um desconforto diante de algumas questões propostas pelo pesquisador, tendo em vista que as questões referem-se a elementos que fazem parte da trajetória profissional dos sujeitos. Reforçamos que de acordo com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), os colaboradores podem escolher não responder quaisquer perguntas que o

Endereço: Av. Pasteur, 296

Bairro: Urca

CEP: 22.290-240

UF: RJ

Município: RIO DE JANEIRO

Telefone: (21)2542-7796

E-mail: cep.unirio09@gmail.com

UNIRIO - UNIVERSIDADE
FEDERAL DO ESTADO DO RIO
DE JANEIRO



Continuação do Parecer: 2.804.396

façam sentir incomodado.

Benefícios:

A pesquisa apresenta benefícios para a área relacionada aos estudos das políticas educacionais, tendo em vista a relevância do tema para o campo educacional. A educação em tempo integral se constitui como uma das metas do Plano Nacional de Educação, que busca implementá-la em ao menos 50% das instituições escolares públicas. Assim, torna-se fundamental o desenvolvimento de pesquisas que avancem nas análises acerca das políticas públicas de educação em tempo integral desenvolvidas em âmbito nacional. Para o contexto local a pesquisa tem como benefício salvaguardar a memória das ações desenvolvidas por meio dos respectivos programas de ampliação da jornada escolar implementados na Rede Municipal de Educação de São João del-Rei.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Pesquisa Relevante

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Termos adequados

Recomendações:

-

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Atendeu as pendências

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

| Tipo Documento | Arquivo | Postagem | Autor | Situação |
|---------------------------------|---|------------------------|---------------------------------------|----------|
| Informações Básicas do Projeto | PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_P ROJETO_1121093.pdf | 10/07/2018 15:02:31 | | Aceito |
| Outros | Termo_de_Anuencia.pdf | 10/07/2018 15:01:18 | Raphael Henrique Mota Guillarducci | Aceito |
| Folha de Rosto | Folha_de_Rosto_assinada.pdf | 15/06/2018 22:59:11 | Raphael Henrique Mota Guillarducci | Aceito |
| Projeto Detalhado / Brochura | Projeto_Pesquisa_CEP.docx | 15/06/2018 22:56:59 | Raphael Henrique Mota Guillarducci | Aceito |

Endereço: Av. Pasteur, 296

Bairro: Urca

CEP: 22.290-240

UF: RJ

Município: RIO DE JANEIRO

Telefone: (21)2542-7796

E-mail: cep.unirio09@gmail.com

UNIRIO - UNIVERSIDADE
FEDERAL DO ESTADO DO RIO
DE JANEIRO



Continuação do Parecer: 2.804.396

| | | | | |
|--|---------------------------|------------------------|--------------------------------------|--------|
| Investigador | Projeto_Pesquisa_CEP.docx | 15/06/2018 22:56:59 | Raphael Henrique Mota Guilarducci | Aceito |
| Outros | RoteiroEntrevista.docx | 11/06/2018 18:14:12 | Raphael Henrique Mota Guilarducci | Aceito |
| TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência | TCLE.doc | 11/06/2018 18:04:33 | Raphael Henrique Mota Guilarducci | Aceito |

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

RIO DE JANEIRO, 07 de Agosto de 2018

Assinado por:
Paulo Sergio Marcellini
(Coordenador)

Endereço: Av. Pasteur, 296

Bairro: Urca

CEP: 22.290-240

UF: RJ

Município: RIO DE JANEIRO

Telefone: (21)2542-7796

E-mail: cep.unirio09@gmail.com