



UNIRIO

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
Núcleo de Estudos – Tempos, Espaços e Educação Integral – NEEPHI
Linha de Pesquisa: Políticas, História e Cultura em Educação
DISSERTAÇÃO**

ALESSANDRA FONTES IGLESIAS

**DO PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO AO PROGRAMA NOVO MAIS
EDUCAÇÃO: O FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL
EM ESCOLAS DO MUNICÍPIO DE SÃO JOÃO DE MERITI/RJ.**

Rio de Janeiro
2019

ALESSANDRA FONTES IGLESIAS

**DO PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO AO PROGRAMA NOVO MAIS
EDUCAÇÃO: O FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL
EM ESCOLAS DO MUNICÍPIO DE SÃO JOÃO DE MERITI/RJ.**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora do Mestrado em Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação, sob a orientação da Prof^a Dr^a Janaina Specht da Silva Menezes.

Rio de Janeiro
2019



UNIRIO

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
Núcleo de Estudos – Tempos, Espaços e Educação Integral – NEEPHI
Linha de Pesquisa: Políticas, História e Cultura em Educação
DISSERTAÇÃO**

ALESSANDRA FONTES IGLESIAS

**DO PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO AO PROGRAMA NOVO MAIS
EDUCAÇÃO: O FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL
EM ESCOLAS DO MUNICÍPIO DE SÃO JOÃO DE MERITI/RJ.**

Orientadora:

Prof^a Dra. Janaína Specht da Silva Menezes

Banca Examinadora:

Prof^a Dra. Elisângela da Silva Bernado (UNIRIO)

Prof^a Dra. Alzira Batalha Alcântara (FEBF)

Suplentes:

Prof^a Dra. Lígia Martha Coimbra da Costa Coelho (UNIRIO)

Prof^o Dr. Jorge Nassin Vieira Najjar (UFF)

Rio de Janeiro
2019



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
Centro de Ciências Humanas e Sociais - CCH
Programa de Pós-Graduação em Educação

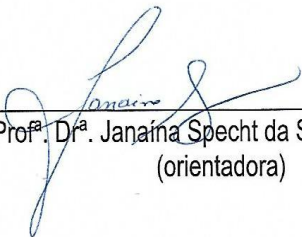
DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Alessandra Fontes Iglesias


**“DO PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO AO PROGRAMA NOVO MAIS
EDUCAÇÃO: O FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL EM
ESCOLAS DO MUNICÍPIO DE SÃO JOÃO DE MERITI/RJ”**

Aprovada pela Banca Examinadora

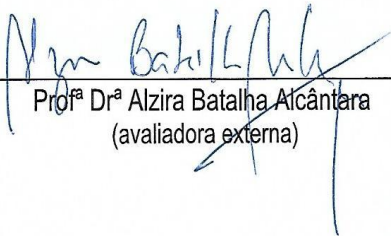
Rio de Janeiro, 29 / 08 / 2019



Prof.ª Dr.ª Janaina Specht da Silva Menezes
(orientadora)



Prof.ª Dr.ª Elisangela da Silva Bernado
(avaliadora interna)



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

Catálogo informatizada pelo(a) autor(a)

I Iglesias, Alessandra Fontes
DO PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO AO PROGRAMA NOVO MAIS
EDUCAÇÃO: O FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO EM TEMPO
INTEGRAL EM ESCOLAS DO MUNICÍPIO DE SÃO JOÃO DE
MERITI/RJ. / Alessandra Fontes Iglesias. -- Rio de
Janeiro, 2019.
173

Orientador: Janaina Specht da Silva Menezes.
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do
Estado do Rio de Janeiro, Programa de Pós-Graduação
em Educação, 2019.

1. Educação em tempo integral; ; 2. Programa
Dinheiro Direto na Escola; 3. Programa Mais
Educação; 4. Programa Novo Mais Educação. 5. São
João de Meriti.. I. Menezes, Janaina Specht da
Silva, orient. II. Título.

AGRADECIMENTOS

[...] o Tratado de Gratidão de São Tomás de Aquino: um nível superficial, um nível intermediário e um nível mais profundo. O nível superficial é o nível do reconhecimento, do reconhecimento intelectual, do nível cerebral, do nível cognitivo do reconhecimento. O segundo nível do agradecimento, do de dar graças a alguém por aquilo que esse alguém fez por nós. E o terceiro nível mais profundo de agradecimento é o nível do vínculo, é o nível de sentirmos vinculados e comprometidos com essas pessoas. (NÓVOA, 2015)

Segundo o professor português Antônio Nóvoa, aproveito neste espaço o significado mais profundo do agradecimento para dizer que me sinto grata a várias instituições e pessoas que de alguma maneira ampararam o caminhar dessa pesquisa.

À Deus, pois penso que tudo acontece com a sua permissão. Aos meus pais que me conduziram ao caminho do amor e da caridade. À minha família pela compreensão das minhas ausências dedicadas a escrita desta dissertação. Em especial, ao meu marido Paulo César Iglesias, companheiro de vida, de sonhos, de dificuldades, angústias e também de muito amor. As minhas filhas Ana Paula e Ana Beatriz, razões que me fazem despertar diariamente e mostrar que é possível a busca por uma vida melhor.

A minha orientadora e hoje amiga, Janaina Menezes, que colaborou não apenas com os seus ensinamentos, mas com a minha autoestima, acreditando na minha capacidade. E que em todos os seus momentos de orientação, contribuiu para que a minha atuação na Educação Básica não se justapusesse as exigências epistemológicas e metodológicas de uma pesquisa acadêmica, sem, contudo, interpor a minha autonomia na escrita desta dissertação.

À querida Prof^a Elisangela Bernado (UNIRIO), pelo carinho, dedicação e valiosa contribuição no momento da leitura criteriosa do meu trabalho de Qualificação, a qual contribuiu teórica e metodologicamente o meu olhar sobre o objeto de estudo e por me ajudar entender os direcionamentos da escola pública e da educação integral.

À estimada Prof^a Alzira Batalha, que tive a satisfação de conhecer, pelas contribuições substantivas quando da Banca de Qualificação, que ao apresentar suas considerações com muito cuidado e leveza, contribuiu para a melhoria da qualidade

do meu texto, me fazendo acreditar no potencial acadêmico do trabalho, realçando que é possível ser pesquisador na baixada fluminense.

Ao querido amigo e Prof^o Jorge Najjar, por seus ensinamentos e pelas oportunidades de aprendizagem e por não ter me deixado desistir diante da primeira dificuldade.

Aos colegas do Núcleo de Estudos, Tempos, Espaço e Educação Integral (NEEPHI), pelo acolhimento e principalmente pelas discussões e reflexões sobre o tempo integral e educação integral. Em especial as queridas Professoras Lígia Martha Coimbra da Costa Coelho e Ana Maria Cavaliere e a colega Amanda Borde, pelo carinho e grande ajuda. Também aos companheiros do Núcleo de Pesquisa Políticas, Gestão e Financiamento da Educação – POGEFE.

A minha querida amiga Karine Morgan, que sempre me incentivou a ir além dos meus limites, expectativas e possibilidades.

A Escola Municipal São João Batista, onde começou o meu despertar pela educação integral, por meio do Programa Mais Educação. Aos meus colegas da Escola Municipal Professora Almerinda Leite de Abreu, em especial, a amiga e parceira Ana Maria Lima que ajudou a desenvolver o meu trabalho na direção escolar, mesmo quando eu não podia estar presente.

A Interlocutora do Programa Mais Educação, Prof^a Ryna Wanzeler, que contribuiu para as análises dessa pesquisa.

Aos envolvidos na pesquisa pela acolhida, pela disponibilidade e pelas valiosas contribuições sobre as utopias e as verdades das escolas. Em especial as diretoras escolares que me receberam com cordialidade no momento da pesquisa.

As crianças, que são as receptoras das políticas públicas, e nos mostram o caminho a seguir sempre.

IGLESIAS, Alessandra Fontes. Do Programa Mais Educação ao Programa Novo Mais Educação: O financiamento da Educação em Tempo Integral em Escolas do Município de São João de Meriti/RJ. Brasil, 2019. 167 fls. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO). Rio de Janeiro, 2019.

RESUMO

Esta dissertação tem como objetivo analisar como se organiza o financiamento do Programa Novo Mais Educação (PNME), frente ao programa que lhe antecedeu, Programa Mais Educação (PME) em escolas do município de São João de Meriti, integrante da região metropolitana do Estado do Rio de Janeiro. De cunho prioritariamente qualitativo, com vistas compreender a transição operacional e financeira de uma política pública educacional. Foram realizadas entrevistas semiestruturadas com seis profissionais envolvidos nos programas em questão – dois diretores educacionais, dois interlocutores municipais e dois coordenadores responsáveis pelos programas nas escolas. A análise e discussão dos dados, assim como dos documentos oficiais pertinentes foi realizada com base na produção teórica relacionadas aos (des)caminhos traçados pela Educação Integral no Brasil. O presente trabalho tem como foco a aplicação dos recursos financeiros destinados aos PME e ao PNME, por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE/Educação Integral), bem como um panorama geral do financiamento da educação brasileira, incluindo a vinculação constitucional de recursos para a educação, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), o salário educação e, de modo particular, o PDDE e, dentro dele, investiga o PDDE/Educação Integral. A implantação, execução e transição entre os programas Mais Educação e Novo Mais Educação foram desveladas a partir da organização de categorias: compreensão dos pesquisados sobre educação em tempo integral e educação integral; infraestrutura das escolas meritienses; adesão aos programas: seleção das oficinas, voluntários e alunos; e aplicação dos recursos do PDDE/Educação Integral. Entre os principais resultados do estudo, o estudo revela que quando da transição do PME para o PNME, ocorreu uma diminuição do volume de recursos transferido pelo governo federal para as escolas pesquisadas por meio do PDDE/Educação integral, ocasionado, entre outros fatores, pela suspensão do envio de recursos associado a despesas de capital. Além disso, a situação infraestrutural e financeira em que se encontram as escolas pesquisadas constituem-se exemplos de fatores que as conduziram a utilizar os recursos destinados aos programas em práticas indispensáveis para o seu funcionamento cotidiano como um todo, impactando na execução das oficinas dos programas de educação em tempo integral. As considerações finais apontam que a política pública de educação em tempo integral, a partir do lócus desta pesquisa, de modo geral, que na transição do PME para o PNME, a conjunção da alteração dos objetivos e finalidades, em conjunção com a redução dos recursos advindos do governo federal, alterou significativamente a execução do PNME, quando comparado ao programa que lhe antecedeu, o PME.

Palavras-chave: Educação em tempo integral; Programa Mais Educação; Programa Novo Mais Educação; Programa Dinheiro Direto na Escola; São João de Meriti.

ABSTRACT

This dissertation aims to analyze how the Programa Novo Mais Educação (PNME) is organized, comparing with the predecessor, Programa Mais Educação (PME) in schools of São João de Meriti, a city localized in the metropolitan region of Rio de Janeiro State. Specifically, the present assignment seeks to analyse the origin and destination of the financial resources associated with PNE and PNME through the Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE).

To understand the operational and financial transition between these two programs, the research, of a primarily qualitative nature, was based on bibliographic and documentary research, as well as semi-structured interviews with six professionals involved in both programs. The implementation, execution and transition between Mais Educação and Novo Mais Educação programs were unveiled from the organization of categories: understanding of respondents about full-time education and full education; infrastructure of the schools; adherence to programs: selection of workshops, volunteers and students; and application of PDDE. Among the main results, the study reveals that when the PME transition to the PNME, there was a decrease in the volume of resources transferred by the federal government to the schools surveyed through PDDE caused, among other factors, by the suspension of the program. In addition, the difficult infrastructural and financial situation of the researched schools are examples of factors that led them to use the resources allocated to the programs in practices that are indispensable for their daily functioning as a whole, impacting the execution of the workshops of full time education programs. The final considerations point out that the public policy of full time education, from the locus of this research, in general, that in the transition from the PME to the PNME, the conjunction of the alteration of the objectives and purposes of each program, in conjunction with the reduction of resources from the federal government, which significantly altered the execution of the PNME, when compared to the program that preceded it, the PME, because in the financial movement of its transition the losses of the values destined to the execution of the PNME, led to the reduction, including the number of enrollments and the number of participating students. The research also made it possible to realize that, due to the structural conditions of the schools, the materials acquired from the PME funds were also uses for the maintenance of their daily activities and that their infrastructures are still inadequate for the execution of a program to extend the school day.

Key words: Full time education; Programa Mais Educação; Programa Novo Mais Educação; Programa Dinheiro Direto na Escola; São João de Meriti.

SUMÁRIO

	Página
APRESENTAÇÃO.....	17
INTRODUÇÃO.....	21
ASPECTOS METODOLÓGICOS.....	27
CAPÍTULO 1: Educação Integral e (m) Tempo Integral no Brasil: das experiências ao ordenamento normativo.....	32
1.1. - Educação Integral e (m) Tempo Integral: algumas experiências nacionais.....	36
1.1.1 – Centro Educacional Carneiro Ribeiro (CECR)	37
1.1.2 – Centro Integrado de Educação Pública (CIEPS)	40
1.1.3 – Programa de Formação Integral à Criança (Profic)	43
1.1.4 – Centro Integrado de Atenção à Criança e ao Adolescente e o Centro de Atenção Integral à Criança (CIAC)	45
1.1.5 – Programa Bairro Escola (PBE)	50
1.2. - Educação Integral e (m) Tempo Integral e Ordenamento Normativo	54
1.3. - O Programa Mais Educação e o Programa Novo Mais Educação	60
CAPÍTULO 2: Financiamento da educação (em tempo integral): principais fontes, destino e gestão	68
2.1 - A vinculação de recursos para a educação e os fundos contáveis	69
2.2 – Salário Educação	79
2.3 - Programa Dinheiro Direto na Escola	83
2.3.1 – PDDE/Educação integral: o financiamento federal dos Programas Mais Educação e Novo Mais	87
Capítulo 3: O Financiamento Federal dos programas Mais Educação e Novo Mais Educação em escolas de São João de Meriti	100
3.1 – São João de Meriti: história e educação (em tempo integral)	100
3.2 – Do Mais Educação ao Novo Mais Educação em escolas de São João de Meriti: da adesão ao financiamento	110
Considerações finais	142
Referências Bibliográficas	147
Anexo 1	166

APÊNDICE A Plataforma Brasil – Comitê de ética da UNIRIO esclarecido para todos os entrevistados	169
APÊNDICE B: Termo Livre Consentimento Esclarecido	172

LISTA DE QUADROS

	Página
Quadro 1: Sujeitos da Pesquisa	29
Quadro 2: Compartilhamento das responsabilidades relacionadas ao Pronaica	49
Quadro 3: Macrocâmpos e número de atividades do Programa Mais Educação para as escolas urbanas (2011-2014)	61
Quadro 4: Fundef e Fundeb	76
Quadro 5: Salário Educação na Constituição Federal de 1988	79
Quadro 6: Programa Novo Mais Educação Atividades Complementares – 2016	98
Quadro 7: Perfil dos Entrevistados	110

LISTA DE FIGURAS E GRÁFICO

	Página
Figura 1: Ações Agregadas do PDDE	86
Figura 2: Mapa da Região Metropolitana do Rio de Janeiro	101
Gráfico 1: Composição da Receita do Município	102

LISTA DE TABELAS	Página
Tabela 1: Evolução do Programa Mais Educação	22
Tabela 2: Vinculação Constitucional de recursos para a Educação no período de 1934 – 1988	73
Tabela 3: Valores Fixos PDDE	85
Tabela 4: Valor Per capita	85
Tabela 5: Repasse anual de recursos para as escolas beneficiadas com o PME, de acordo com o número de aluno – 2008 a 2016	89
Tabela 6: Ressarcimento dos voluntários de acordo com a quantidade de turmas – 2008 a 2016	90
Tabela 7: Recursos de custeio e capital, segundo as atividades do macrocampo - 2014.....	91
Tabela 8: Repasses financeiros vinculados à jornada de tempo integral no PME e no PNME – 2014 a 2016	97
Tabela 9: São João de Meriti – matrículas na rede municipal de ensino – 2017	103
Tabela 10: Ideb de São João de Meriti - 5º ano (2005-2017)	104
Tabela 11: Ideb de São João de Meriti - 9º ano (2005-2017)	104
Tabela 12: Taxas de reprovação e abandono em São João de Meriti 2010-2017	105
Tabela 13: São João de Meriti: quantitativo de escolas, matrículas e inscrições associadas ao PME e ao PNME (2010-2018)	108
Tabela 14: São João de Meriti: recursos federais associados ao PME e ao PNME (2010-2018)	109
Tabela 15: As escolas pesquisadas em números – ano 2019.....	111
Tabela 16: São João de Meriti: infraestrutura da rede municipal de ensino – 2017	117
Tabela 17: Ideb das escolas pesquisadas - 5º ano (2005-2019)	126
Tabela 18: PDDE/Educação Integral – Recursos recebidos e utilizados na Escola A – 2014	133
Tabela 19: PDDE/Educação Integral – Recursos recebidos e utilizados na Escola A – 2016	134

Tabela 20: PDDE/Educação Integral – Recursos recebidos e utilizados na Escola B – 2015	135
Tabela 21: PDDE/Educação Integral – Recursos recebidos e utilizados na Escola B – 2016	136
Tabela 22: PDDE/Educação Integral: Materiais Adquiridos na Escola A – 2016	138
Tabela 23: Materiais adquiridos com recursos do PDDE/Educação Integral – Escola B – 2015	139
Tabela 24: Materiais adquiridos com recursos dos PDDE/Educação Integral – Escola B – 2016	139

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

AAEM	Associação de Apoio as Escolas Municipais
CAEM	Conselho de Apoio as Escolas Municipais
CAIC	Centro Atenção Integral à Criança e ao Adolescente
CIAC	Centro Integrado de Atendimento à Criança
CECR	Centro Educacional Carneiro Ribeiro
Cenpec	Centro de Estudos e Pesquisa em Educação, Cultura e Ação Comunitária
CF	Constituição Federal
CIEP	Centro Integrado de Educação Pública
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EEx	Entidade Executora
ETI	Educação em Tempo Integral
Fecamp	Fundação de Economia de Campinas
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPTU	Imposto Predial e Territorial Urbano
ISS	Imposto sobre serviço
MC	Ministério da Cultura
MDS	Ministério do Desenvolvimento Social e Combate a Fome
MEC	Ministério da Educação
NEEPHI	Núcleo de Estudos – Tempos, espaços e Educação Integral
PBE	Programa Bairro Escola
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
PDT	Partido Democrático Trabalhista
PMDB	Partido do Movimento Democrático Brasileiro
PME	Programa Mais Educação
PNE	Plano Nacional de Educação
PNME	Programa Novo Mais Educação
PNAE	Programa Nacional de Alimentação Escolar
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
POGEFE	Políticas, Gestão e Financiamento
Pronaica	Programa Nacional de Atenção Integral a Criança e ao Adolescente
Profic	Programa de Formação Integral da Criança
SJM	São João de Meriti
SUPESPE	Secretaria de Projetos Educacionais Especiais
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UNIRIO	Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro
UEX	Unidade Executora

APRESENTAÇÃO

Baseada nos sonhos e na vontade de dedicar-me à carreira do magistério, em 1998, tornei-me Pedagoga pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e, ainda sob as incertezas da profissão, fui aprovada em concurso público para o cargo de Professor do município de São João de Meriti/RJ. A partir daquele momento, pude vivenciar as mais diversas experiências educacionais, podendo afirmar que minha trajetória profissional, desde o início, vem sendo fortemente ancorada no atendimento a alunos das classes populares, fosse à função de professora, gestora escolar ou em atividades extraclasse, burocráticas ou administrativas.

A experiência nesse município aguçou não somente a minha vontade de entender as questões pedagógicas como também as relacionadas às desigualdades sociais que envolviam as políticas públicas voltadas para a educação. Assim, após um breve hiato, busquei na academia, por meio de cursos de especialização lato-sensu, subsídios para abrandar dúvidas e amenizar algumas de minhas inquietudes, diante dos desafios e dos dilemas educacionais pelos quais a minha vida profissional estava sendo conduzida.

No ano de 2008, após dez anos em sala de aula, fui convidada para ser secretária escolar da maior escola da rede meritiense e ajudar a diretora realizar a prestação de contas daquele estabelecimento de ensino. A partir dessa nova proposta de trabalho, pude começar a compreender algumas legislações que norteavam a educação de São João de Meriti.

Em 2010, ainda naquela escola, tive a oportunidade de acompanhar a implantação do Programa Mais Educação (PME)¹ onde foi possível perceber sentimentos antagônicos da comunidade escolar em relação ao programa: se por um lado, os alunos e responsáveis valorizavam sua implantação, por exemplo, por possibilitar contar com a escola para acolher os estudantes durante uma jornada diária mais extensa, por outro foi possível observar a rejeição por parte de alguns servidores, uma vez que o PME viria a produzir significativa alteração em suas rotinas.

¹ Instituído no âmbito do Ministério da Educação, o programa buscava contribuir para o avanço da sua aprendizagem dos estudantes, tendo como uma de suas estratégias a ampliação da jornada escolar para, no mínimo, sete horas diárias de permanência do aluno sob a responsabilidade da escola (BRASIL, 2010)

Assim, em 2012, fui convidada para ser diretora de uma escola cujo principal desafio seria a implantação do PME. Assim, pude perceber, a partir do estudo de alguns documentos orientadores - a citar, a Portaria Interministerial n° 17/2007 (BRASIL, 2007), o Decreto n° 7.083/2010 (BRASIL, 2010) e o Texto de Referência para o Debate Nacional sobre educação integral (BRASIL, 2009) - que o programa oferecia novas oportunidades para a escola e seus alunos, ocasião em que passei a possuir uma melhor compreensão de seus objetivos, bem como do seu *modus operandi*.

A nomeação para essa escola, que era muito pequena e não possuía condições mínimas para a realização de um programa de ampliação da jornada, implicava na minha trajetória profissional, ir além de acompanhar o funcionamento do Mais Educação e fazer a sua prestação. Nesse sentido, fui convivendo com várias situações associadas à implantação do programa, a citar, a organização e adequação dos espaços, seleção de alunos e monitores, estruturação de estratégias para a mobilidade dos estudantes até o espaço parceiro, preparação da comunidade escolar para o avanço da jornada do aluno sob a responsabilidade da escola e, especialmente, na condição de diretora escolar, a apreensão de conhecimentos acerca da execução e prestação de contas dos recursos financeiros vinculados ao programa.

Nos anos subsequentes, mesmo percebendo que o PME, possuía alguns entraves, tais como espaço físico insuficiente e/ou inadequado, ausência de articulação com o projeto político-pedagógico (PPP) da escola e carência de ser estabelecido um maior envolvimento dos monitores com a equipe da instituição, foi possível perceber que os alunos gostavam muito de participar das atividades do programa, as quais se destinavam a “fomentar a educação integral de crianças, adolescentes e jovens” (BRASIL, 2007), contribuindo, assim, para o acesso destes estudantes a um capital cultural que, até então, não alcançava a eles ou suas famílias, em geral usufruído apenas pelas classes média ou alta de nosso país. Tal assertiva é possível de ser deduzida do pensamento de Gadotti (2009, p.32) que afirma que

A escola privada das classes médias e ricas já é de tempo integral. Pode-se dizer que o aluno da escola privada dispõe de tempo integral dedicado à sua educação. Geralmente ele dispõe de um ‘contraturno’, com aulas complementares de esporte, lazer, reforço em línguas estrangeiras, balé, judô, etc.

No contexto dessa escola, comecei a perceber o quanto o PME era rico em oportunidades diversificadas e que suas oficinas, se realizadas conforme disposto nos documentos orientadores do programa, poderiam vir a contribuir de maneira significativa para o avanço da aprendizagem do aluno. Contudo, devido ao contexto de precariedade – de espaço físico, equipamentos e materiais – que a escola vivia, passava a ser cada vez mais necessário que as verbas destinadas à realização das oficinas do Programa Mais Educação fossem também utilizadas para a aquisição de insumos básicos para o custeio das despesas relacionadas ao cotidiano escolar. A escola passava, então, a depender de forma significativa dos recursos do PDDE/Educação Integral.

À frente da direção da escola, eu seguia trabalhando com o programa e falando sobre ele, o que me fez, cada vez mais, procurar entender melhor sua fundamentação teórica, documentos e ordenamentos normativos. À medida que meu pensamento avançava no entendimento daquilo que seria uma educação integral, de como deveriam ser os espaços, a organização do tempo escolar e as oficinas diversificadas associadas ao PME, paralelamente aumentava em mim o interesse de melhor compreender qual seria a origem e qual deveria ser o destino dos recursos associados ao PME.

Minha trajetória profissional seguiu novo rumo quando, no ano de 2017, fui aprovada para cursar o mestrado na Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (Unirio) na linha de pesquisa Políticas, História e Cultura em Educação, ocasião em que comecei a participar do Núcleo de Estudos Tempos, Espaços e Educação Integral (Neephi²) e do grupo Políticas, Gestão e Financiamento em Educação – POGEFE. A partir da minha participação no grupo, passei a melhor compreender os caminhos percorridos pela educação integral, suas concepções e seu financiamento, percebi, inclusive, que durante minha vida profissional pensava a educação integral como sinônimo de ampliação do tempo na escola. Muitas aprendizagens se associaram a minha participação do Neephi.

Nesse sentido, com a junção de duas importantes políticas públicas, qual seja, a educação em tempo integral e o financiamento da educação, deu origem a presente dissertação, sob a orientação da Prof^a. Dr^a. Janaina Specht da Silva Menezes, que vem desenvolvendo estudos e pesquisas sobre os dois temas.

² Instituído pela Resolução Unirio nº 1.663, de 16 de setembro de 1996 (UNIRIO, 1996).

Adentremos agora na introdução da pesquisa realizada em nível de mestrado!

INTRODUÇÃO

Imaginem a escola dos sonhos: uma escola que, para além do português e da matemática, esteja voltada para as artes, para o esporte e para a cultura. Esse cenário contrasta, de forma marcante, com a realidade da maioria das escolas públicas brasileiras, pois, segundo dados do Censo Escolar (BRASIL, 2016)³, o Brasil possui 183.376 escolas, das quais somente 62.921 (34%) contam com quadra de esportes, 67.088 (37%) dispõem de biblioteca e 43.218 (24%) contam com salas para leitura.

Para ilustrar ainda mais esse quadro educacional, o mesmo Censo revela que, em 2016, o país possuía 15.442.039 estudantes matriculados nos anos iniciais do ensino fundamental, dos quais 905.063 (5,9%) foram reprovados, 145.721 (0,9%) abandonaram os bancos escolares e 12% encontrava-se em distorção idade série, ou seja, a cada cem alunos, doze estavam com uma defasagem de no mínimo 2 anos de escolarização (BRASIL, 2016)¹.

Para que esse cenário se transforme, diversos são os elementos que devem ser observados. Entre eles citamos a necessária disposição de um quadro de professores qualificados e bem remunerados, a presença de infraestrutura adequada nas escolas e o fornecimento de alimentação escolar de qualidade. Dentre outros tantos desafios emergenciais presentes no cotidiano da maioria das escolas públicas brasileiras, destacamos de modo particular aqueles associados ao seu financiamento e à ampliação da jornada escolar para o tempo integral, cujo enfrentamento é de fundamental importância, entre outros aspectos, para o avanço da qualidade da educação em nosso país.

Assim, no ano de 2007, o governo federal divulgou o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE)⁴, o qual, a partir de um conjunto de ações articuladas, apresentava como objetivo principal melhorar a qualidade da educação básica (BRASIL, s/d). Dentre essas ações do PDE estava o Programa Mais Educação (PME), cuja proposta buscava ampliar a jornada escolar para o tempo integral, na perspectiva da educação integral, compreendida como estratégica para o avanço da referida qualidade (BRASIL, 2007). O programa também previa repasses financeiros por parte da União para as instâncias subnacionais.

³ Fonte: QEdu.Brasil/INEP – 2016.

⁴ O PDE foi lançado na vigência do PNE 2001-2010, tendo contribuído, junto com outros fatores, para que as metas daquele primeiro plano não se efetivassem no contexto nacional.

Já no seu primeiro ano de implantação (2008), o programa alcançou “55 municípios de 25 estados, e o Distrito Federal” (BRASIL, 2013d, p.7), tendo, no decorrer de sua existência, priorizado o atendimento a escolas de baixo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). A Tabela 1 mostra o avanço vertiginoso apresentado pelo programa ao longo de sua vigência.

Tabela 1: Evolução do Programa Mais Educação

Ano	Escolas	Alunos	Repasses (R\$)
2008	1,3 mil	386 mil	56,8 milhões
2009	5 mil	1,5 milhão	158,9 milhões
2010	10 mil	2,3 milhões	373,4 milhões
2011	14,9 mil	3 milhões	528,8 milhões
2012	32 mil	4,7 milhões	1,9 bilhão
2013	49,5 mil	6 milhões	2 bilhões
2014	58 mil	8,3 milhões	1,1 bilhão

Fonte: Portal do Ministério da Educação/Programa Mais Educação.

A partir da tabela é possível perceber que o PME contribuiu não somente para o crescimento do número de matrículas em tempo integral no país, quanto para o aumento do volume de recursos repassados pela União aos entes subnacionais para financiamento do Programa.

Ademais, o Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº 13.005/2014, ao mesmo tempo em que estabelece que, no decênio de sua vigência (2014-2024), o atendimento em tempo integral deverá contemplar, no mínimo, 25 % das matrículas da educação básica, envolvendo, pelo menos, 50% das escolas públicas (BRASIL, 2014, Meta 6), determina ainda que o investimento público em educação pública no país deverá atingir, no mínimo, 10% do seu Produto Interno Bruto (PIB) (BRASIL, 2014, Meta 20). A meta 20, última do PNE 2014-2024, foi estabelecida com vistas a viabilizar financeiramente todas as metas que lhe antecedem. Nesse sentido, é possível afirmar que os recursos financeiros se constituem e uma base imprescindível para que as ações planejadas se efetivem na prática. Vale observar que Menezes (2009, p.74) afirma que “o direito a educação disposto no Art. 205 da Constituição Federal, só se realiza de fato, quando da sua associação a uma sólida estrutura de recursos”. Ciente da importância das verbas destinadas à educação, é preciso ter clareza que o investimento público deve estar aliado a outras ações importantes, de

forma a atender as necessidades de avanço da educação nacional, pois o “dinheiro” sozinho não muda a realidade da escola pública.

Nosso país carece de uma política de atenção à educação que focada no planejamento de objetivos e metas educacionais, a partir de ações intersetoriais, tenha como um de seus alicerces uma estrutura de financiamento suficiente, estável e regular de recursos. Sem esse conjunto de ações, o Brasil, que possui a educação como o primeiro de seus direitos sociais, não conseguirá efetivá-lo de fato.

Essas reflexões contribuem para o fortalecimento da compreensão de que o direito de todos, e de cada um, à educação – determinado no Art. 205 da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) – associa-se, entre outros aspectos, à concomitante garantia de fontes estáveis, regulares e suficiente de recursos. Logo, possíveis fragilidades na estrutura do financiamento dos direitos sociais impõem, como consequência, prováveis debilidades à garantia de tais direitos (MENEZES, 2017, p. 56).

Por sua vez, a criação do PME, pelo governo federal, em 2007, e sua posterior implantação, no ano de 2008, desencadeou discussões sobre o tempo integral, a educação integral e os recursos que foram destinados para a execução do programa junto às instâncias subnacionais de nosso país.

As oportunidades que o PME trouxe consigo, aliadas ao seu suporte financeiro - transferido diretamente pelo governo federal à escola, por intermédio do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE/Educação Integral⁵), foram de grande importância não só para a execução do programa, mas também para o desenvolvimento das ações necessárias à consecução do dia a dia da escola. Contudo, observamos que, de acordo com Maurício et al (2015, p. 136)

Muitos municípios brasileiros [...] [aderiram] ao Programa Mais Educação como uma oportunidade de receber mais recursos materiais e humanos, para suas unidades escolares. [Tal decisão] É um reflexo do estado de precariedade em que as escolas se encontram, orientando a possibilidade de ampliação da jornada escolar para o suprimento da carência de infraestrutura adequada.

⁵ O PDDE é um programa que destina recursos financeiros, em caráter suplementar, às escolas públicas de educação básica, com vistas a assegurar condições para o seu funcionamento (BRASIL, 2009). Regido pela Lei nº 11.947/2009, o programa possui várias ações agregadas, a citar, o PDDE/Estrutura⁵, o PDDE/Qualidade⁵ e o PDDE/Educação Integral, onde estava inserido o Programa Mais Educação.

As autoras colocam que os recursos financeiros disponibilizados pelo governo federal se constituíram em um dos principais fatores a influenciar a adesão crescente das instâncias subnacionais ao programa, haja vista o quadro de desamparo a que grande parte das escolas públicas brasileiras se encontra. Sob essa perspectiva, o programa viria a suprir algumas das carências de tais escolas.

No ano de 2016, após o *impeachment* da então presidente do país, Dilma Rousseff, já no governo do seu sucessor, Michel Temer, o Programa Mais Educação foi substituído pelo Programa Novo Mais Educação (PNME)⁶. Embora a adesão ao PNME continuasse a se associar ao recebimento, por parte de estados, Distrito Federal e municípios, de recursos suplementares vinculados ao PDDE/Educação Integral, este novo programa teve modificados, além de seus objetivos, entre outros aspectos, sua forma de organização e algumas estratégias de seu financiamento, provocando, a partir da determinação do governo federal, a inflexão de uma política educacional que vinha sendo desenvolvida em contexto nacional. Nesse sentido, convém observar que, em nosso país, mesmo que haja uma boa aceitação das políticas públicas, em parte significativa das vezes suas atividades, são descontinuadas nas mudanças de gestão governamental: “O processo de transição de uma gestão é considerado um momento em que de maneira aparente “tudo vai mudar”; as atividades serão interrompidas, independentemente de sua eficácia” (ESTEVAM, 2010, p. 3).

A substituição de uma política pública educacional, que, neste caso, foi do PME pelo PNME, surpreendeu as instâncias municipais, principalmente as escolas da educação básica – que são as instâncias que de fato executam os programas governamentais – que já vinham desenvolvendo a educação em tempo integral, sob a perspectiva da educação integral, no contexto e orientações advindas do PME.

A mudança de rumos da política de educação em tempo integral, em nível federal, resultou na consequente, transposição do PME para o PNME no município de São João de Meriti, município da região metropolitana do estado do Rio de Janeiro, *locus* empírico desta pesquisa e que contava com a implantação do PME desde o ano 2009.

⁶ O Programa Novo Mais Educação foi instituído pela Portaria n° 1.144/2016 (e tem por objetivo “melhorar a aprendizagem em língua portuguesa e matemática no ensino fundamental”, a partir da complementação da carga horária de cinco ou quinze horas semanais à jornada escolar (BRASIL, 2016, Art. 1°).

Vale destacar aqui que, no caso específico de São João de Meriti, o significativo avanço da quantidade de escolas que aderiram ao Mais Educação em um prazo relativamente exíguo: se, em 2009, participavam do programa apenas 14 escolas, no ano de 2015, todas as 44 unidades escolares da rede que ofereciam o primeiro segmento do ensino fundamental passaram a contar com o programa (BRASIL, 2016), fato que remete à necessidade de estudos sobre essa política pública no contexto municipal. Destaca-se, ainda que a oferta da educação em tempo integral no município em questão vem se limitando, com exclusividade, aos programas disponibilizados pelo governo federal, quais sejam o PME e o PNME.

Tais constatações consolidaram o interesse em compreender o processo de transição de um programa para outro, especialmente no que tange às possíveis implicações nos recursos associados ao financiamento da educação em tempo integral, com origem no PDDE/Integral, no município de São João do Meriti/RJ. Sendo assim, esse trabalho busca levantar respostas ao seguinte **problema**: Como se organiza o financiamento federal (PDDE-Educação Integral) do Programa Novo Mais Educação, frente ao programa que lhe antecedeu, o PME, em escolas da rede municipal de São João de Meriti/RJ?

Esse problema nos remeteu a questões que carecem de análises específicas, associadas aos seguintes levantamentos: Como o financiamento do PME e do PNME está disposto nos seus documentos orientadores? Como se deu o processo de transição do PME para o PNME no município em questão? Como, e em que, os recursos financeiros do PDDE/Integral vêm sendo investidos por escolas do referido município?

A partir desse contexto, delimitamos como **objetivo geral** desta pesquisa: analisar como se organiza o financiamento do Programa Novo Mais Educação, frente ao programa que lhe antecedeu, o Programa Mais Educação, em escolas do município de São João de Meriti/RJ.

Delimitando ainda mais o foco desta investigação e para que se possam ser alcançados os resultados almejados, definiram-se como **objetivos específicos** deste trabalho:

- Analisar o financiamento do PME e do PNME a partir de seus documentos orientadores elaborados pelo MEC;
- Descrever como se deu o processo de transição do PME para o PNME em escolas de São João do Meriti;

- Analisar a utilização dos recursos financeiros do PDDE/Educação Integral em escolas de São João do Meriti;

Com vistas a analisar o processo de transição em especial, a (re)configuração e utilização dos recursos do PDDE/Educação Integral associados a ambos os programas, a pesquisa será realizada em duas escolas do município que já tenham ofertado o PME e que, no contexto atual, estejam desenvolvendo PNME. Vale observar aqui que o município não conta com escolas de turno único.

Assim, para que os objetivos aqui traçados possam ser alcançados, a seguir, serão explicitados os aspectos teórico-metodológicos desta pesquisa, que delinearam o processo de investigação.

ASPECTOS METODOLÓGICOS

Para que sejam alcançados os objetivos aqui propostos, faz-se necessário que explicitemos os caminhos metodológicos a serem percorridos no processo de pesquisa, uma vez que, de acordo com de Demo (2002, p.351), “é possível produzir ciência através de inúmeros métodos e teorias”. Por sua vez, para Chauí (2000, p. 318), “Os fatos e objetos científicos não são dados empíricos espontâneos de nossa experiência cotidiana, mas são construídos pelo trabalho da investigação científica”, a qual corresponde a “um conjunto de atividades intelectuais, experimentais e técnicas, realizadas com base em métodos que permitem e garantem demonstrar e provar os resultados obtidos durante a investigação”.

Nesse contexto, a pesquisa pode ser definida como uma busca por informações sobre alguma temática que venha a ser de interesse individual ou coletivo. Caldas (2009, p. 614) define a pesquisa como um “Estudo metódico a fim de ampliar o conhecimento sobre determinada área do saber”.

Desta forma, partindo dessas reflexões observamos que a presente pesquisa se configura como de cunho prioritariamente qualitativo, a qual, segundo Minayo (2009, p.21-22), está associada a

[...] um nível de realidade que não pode ser quantificado, ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

Com a finalidade de respaldar teoricamente este estudo, serão realizadas pesquisas documentais e bibliográficas, que visam permitir uma maior consistência ao trabalho, a partir do levantamento de fontes. Nesse sentido, Nunes (1992) citada por Miguel (2007, p.2), coloca que o levantamento das fontes deve resultar na preparação do terreno para “uma crítica empírica vigorosa que constitua novos problemas, novos objetos e novas abordagens”. Assim, ao mesmo tempo em que a criteriosa seleção das fontes se faz necessária para o embasamento teórico do trabalho, ela pode também levar o pesquisador a novas indagações e pensamentos.

A pesquisa bibliográfica visa colher informações, dada e contribuições de diferentes autores sobre o tema, constituindo-se, assim, base importante para a

investigação do objeto de estudo (GIL, 2008, p.69). De acordo com o mesmo autor (2008, p. 70), a pesquisa documental se assemelha muito à bibliográfica, sendo que

A única diferença entre ambas está na natureza das fontes. Enquanto a pesquisa bibliográfica se utiliza fundamentalmente das contribuições dos diversos autores sobre determinado assunto, a pesquisa documental vale-se de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetivos da pesquisa.

Outra etapa metodológica desta pesquisa foi o trabalho de campo, onde o pesquisador se aproximou do seu objeto de estudo, possibilitando o estabelecimento de uma “interação com os ‘atores’ que conformam a realidade e, assim, constrói um conhecimento empírico importantíssimo para quem faz pesquisa social” (MINAYO, 2009, p. 61).

A pesquisa de campo abarca o financiamento dos Programas Mais Educação em duas escolas de São João do Meriti que tinham implantado, de início o Programa Mais Educação e, na sequência, o Programa Novo Mais Educação. Além disso, tendo em vista que a pesquisa de campo contribuiu para que se obtenham informações precisas sobre o objeto que se quer estudar, para que ela possa acontecer o pesquisador necessita definir quais técnicas de levantamento das informações serão utilizadas. Nesse sentido, este trabalho se apoia em entrevistas semiestruturadas (Anexo 1), as quais, segundo Triviños (1987) e Manzani (2003), possuem como relevância a formulação de perguntas básicas para a investigação do tema. Esse tipo de entrevista possui como característica principal questionamentos fundamentais, apoiados em hipóteses e teorias a respeito do tema a ser pesquisado, o autor afirma ainda que a entrevista semiestruturada “favorece não só a descrição dos fenômenos sociais, mas também sua explicação e compreensão de sua totalidade” (TRIVIÑOS, 1987, p.152).

Sendo assim, os sujeitos entrevistados neste trabalho foram selecionados a partir do seu envolvimento com a implantação e/ou operacionalização financeira dos programas Mais Educação e/ou Novo Mais Educação. Mais especificamente, sua seleção se associou à sua relação com a aplicação dos recursos advindos do governo federal para financiamento, em caráter suplementar, do PME e do PNME. Buscamos, entre outros aspectos, apreender o envolvimento de cada um desses

sujeitos na reinterpretação da política pública, bem como sua atuação no contexto da prática da política (MAINARDES, 2006).

A seleção dos sujeitos entrevistados na pesquisa aconteceu de maneira intencional, devido à necessidade de os mesmos terem participado do Programa Mais Educação e estarem de alguma maneira fazendo parte da execução do Programa Novo Mais Educação, tornando, os resultados mais precisos e fidedignos.

O Quadro 1 apresenta os sujeitos que foram entrevistados, bem como a justificativa que levou à sua inserção na pesquisa de campo.

Quadro 1: Sujeitos da pesquisa

Cargo do entrevistado	Nº de entrevistados	Justificativa
Diretor Escolar	02	Está à frente da administração pedagógica e financeira da escola, da implantação dos programas e da utilização dos recursos oriundos do PDDE/Integral, sendo que, de acordo com o Estatuto da Associação de Apoio as Escolas Municipais, é o presidente da Unidade Executora (UEX) ⁽¹⁾ .
Responsável pela execução dos programas na escola	02	Operacionalizam os programas de educação integral e(m) tempo integral (PME e/ou PNME) dentro da escola, buscando dinamizar e potencializar a aplicação de seus recursos.
Interlocutores Municipais do PME e PNME	02	Acompanharam a adesão e transição de cada programa municipal. Vivenciam as mudanças que ocorreram no financiamento e na organização dos programas, a partir das alterações impingidas às políticas educacionais, participando e acompanhando a utilização dos recursos e seus possíveis impactos.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

(1) A criação da UEX é exigência para que a escola possa aderir e utilizar as verbas do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) (BRASIL, 2001a, p. 7). No caso específico de São João de Meriti, cada unidade executora possui o seu Conselho de Apoio as Escolas Municipais (CAEM) ou Associação de Apoio as Escolas Municipais (AAEM), que tem por finalidade planejar a execução dos recursos levando-se em consideração as necessidades da escola, acompanhar e prestar contas dos recursos a Secretaria de Educação local que, por sua vez, prestará contas ao FNDE.

Vale observar que a pesquisa teve início após a submissão do projeto à Plataforma Brasil, com sua consequente aprovação pelo Comitê de Ética da Unirio (APÊNDICE A). Atendendo orientações da Plataforma Brasil, as entrevistas – que

foram gravadas e, posteriormente transcritas – foram realizadas quando da assinatura, por parte dos entrevistados, do termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice B).

Esta dissertação buscou aferir os resultados das entrevistas por meio da Análise do Conteúdo, metodologia desenvolvida por Bardin (2011), considerada como uma técnica de tratamento de dados de pesquisas de cunho prioritariamente qualitativo. A análise de conteúdos consiste em

um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando a obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (BARDIN, 2011, p. 47).

A autora coloca também que essa metodologia de análise se apresenta dividida em três fases: a pré-análise, a exploração do material levantado e o tratamento dos resultados obtidos.

A chamada pré-análise é a fase de organização do material durante a qual deve ser realizada, segundo Bardin (2011), uma “leitura flutuante” dos materiais (que, no nosso caso, correspondem as entrevistas), ou seja, corresponde a um primeiro contato com as entrevistas que serão analisadas, caracterizando-se, portanto, o início do trabalho. Segundo Câmara (2013, p.184), “A preparação do material se faz pela “edição” das entrevistas transcritas, dos artigos recortados, das questões anotadas em fichas”. Assim, após a transcrição das entrevistas realizadas, iniciou-se a leitura flutuante, momento a partir do qual começamos a elencar as categorias que surgiram a partir das questões norteadoras. As categorias que se repetiram com frequência foram recortadas “do texto em unidades comparáveis de categorização para análise temática e de modalidades de codificação para o registro dos dados” (BARDIN, 2011, p. 100).

Na chamada de “exploração do material” foram selecionadas as modalidades de codificação, que segundo Câmara (2013, p. 185)

Na segunda fase, ou fase de exploração do material, são escolhidas as unidades de codificação, adotando-se os seguintes procedimentos de codificação [que compreende a escolha de unidades de registro – recorte; a seleção de regras de contagem – enumeração – e a escolha de categorias – classificação e agregação – rubricas ou classes que

reúnem um grupo de elementos (unidades de registro) em razão de características comuns] [...]

O processo de análise de conteúdos das entrevistas contou ainda com um terceiro momento importante, o tratamento dos resultados. Câmara (2013, p.189) coloca que.

Durante a interpretação dos dados, é preciso voltar atentamente aos marcos teóricos, pertinentes a investigação, pois eles darão o embasamento e as perspectivas significativas para o estudo. A relação entre os dados obtidos e a fundamentação teórica é que dará sentido a interpretação.

Alicerçado no referencial metodológico aqui apresentado, o primeiro capítulo desta dissertação parte da discussão sobre educação integral e tempo integral – ocasião em que discorre sobre algumas experiências desenvolvidas no país – para, em um segundo momento, analisar o ordenamento jurídico que versa sobre essas duas temáticas (educação integral e tempo integral), sendo que, na sequência, abarcar os programas Mais Educação e Novo Mais Educação.

O segundo capítulo, por sua vez, parte das principais fontes de recursos para a educação – vinculação constitucional de recursos e do salário educação – para tratar do programa federal PDDE/Educação Integral, voltado para o financiamento dos programas Mais Educação e Novo Mais Educação. De forma mais específica, trata, com prioridade, da apresentação e discussão do PDDE e, dentro dele, do PDDE/Educação Integral.

Por fim, o terceiro capítulo analisa a transição do Programa Mais Educação para o Novo Mais Educação, a luz do seu financiamento, por meio do PDDE/Educação Integral.

CAPÍTULO 1 – Educação Integral e (m) Tempo Integral: das experiências ao ordenamento normativo

Oração ao Tempo

És um senhor tão bonito
 Quanto à cara do meu filho
 Tempo, tempo, tempo, tempo
 Vou te fazer um pedido
 Tempo, tempo, tempo, tempo
 Compositor de destinos
 Tambor de todos os ritmos
 Tempo, tempo, tempo, tempo
 Entro em acordo contigo
 Tempo, tempo, tempo, tempo
 Caetano Veloso

O compositor Caetano Veloso, em sua “Oração ao Tempo”, diz que tempo é o compositor dos destinos; Cazuzza, em uma das suas mais brilhantes canções, onde evidencia algumas das contradições da sociedade brasileira, afirma que “O Tempo não para”; William Shakespeare apresenta que “O tempo é algo que não volta atrás”; por fim, o físico Albert Einstein afirma que “O Tempo é uma ilusão”. O dicionário define a palavra tempo como: “Período sem interrupções no qual os acontecimentos ocorrem, continuidade que corresponde à duração das coisas (presente, passado, futuro); o que se consegue medir através dos dias, dos meses ou dos anos; duração”.⁷

Diante da definição do substantivo “tempo” e das diversas maneiras como é tratado por diferentes perspectivas é que iniciaremos o primeiro capítulo desta dissertação, que pretende trazer à reflexão algumas breves discussões teóricas sobre a questão do tempo na escola pública, dentre as quais destacamos as associadas à educação em tempo integral e à educação integral.

Saviani (2007, p. 155), ao tratar da etimologia da palavra escola, de origem grega, observa que significa “lugar do ócio, tempo livre. Era, pois, o lugar para onde iam os que dispunham de tempo livre”. Pode-se dizer que o tempo livre mencionado pelo autor, era privilégio dos filhos oriundos das elites, não se constituindo em algo real para aqueles pertencentes às classes populares.

⁷ Fonte: Dicionário Online de Português. Disponível em <http://www.dicionario.com.br>. Consulta realizada em 26 de julho de 2018.

De acordo com Giolo (2012, p.94), “No Brasil, a classe dominante sempre teve a escola de tempo integral”, pois, em grande parte, conta com estudos adicionais no contraturno, recebendo formação complementar na própria escola ou em outros espaços culturais diferenciados, participando de atividades diversificadas que contribuem para uma formação mais ampla. O autor (2012, p. 95) afirma ainda que:

De tempo parcial é a escola dos segmentos populares. Na história brasileira, as iniciativas de escolarização das massas, com raríssimas exceções, procuraram, conscientemente, conjugar tempo escolar com trabalho produtivo. A escola não poderia, pois, ser de tempo integral.

Tendo em vista que a discussão da ampliação da jornada escolar para o tempo integral se dá especialmente na perspectiva da implantação de uma educação escolar integral, capaz de formar o sujeito em sua integralidade e condensando algumas ideias de Coelho (2009), Cavaliere (2007) e Moll (2012), Morgan (2015, p.66) define educação integral como aquela que

[...] considera o ser humano em sua multidimensionalidade, fornecendo-lhe as ferramentas necessárias para a intervenção social e para a emancipação humana. Tal educação deve oferecer tempos e espaços educativos diferenciados, nos quais ocorram atividades de matizes multidisciplinares que sejam capazes de contribuir para o desenvolvimento dos sujeitos, buscando formar um homem crítico, ético e justo.

Sob essa perspectiva, o debate da ampliação do tempo nas escolas deverá estar voltado para o processo formativo do aluno, tendo como objetivo sua formação completa, sendo que: “o tempo em que o indivíduo está sob a ação da instituição tem que ser não apenas ampliado ou intensificado, mas qualitativamente transformado” (CAVALIERE, 2002, p.125). A ampliação desse tempo poderá ser entendida de três formas:

(a) ampliação do tempo como forma de se alcançar melhores resultados da ação escolar sobre os indivíduos, devido a maior exposição desses às práticas e rotinas escolares; (b) ampliação do tempo como adequação da escola às novas condições da vida urbana, das famílias e principalmente da mulher; (c) ampliação do tempo escolar como parte integrante da mudança da própria concepção de educação escolar, isto é, no papel da escola na vida e na formação dos indivíduos. (CAVALIERE, 2007, p.1016)

As justificativas levantadas pela autora possibilitam inferir que a ampliação da jornada escolar está associada tanto à qualidade da educação a ser oferecida, quanto a um caráter assistencialista, o qual visa a proteção e a formação integral do aluno, em uma perspectiva escolar.

Muito embora a temática da educação integral e do tempo integral não seja nova, nos dias atuais questões relacionadas ao tempo do aluno sob a responsabilidade da escola têm sido bastante discutidas e valorizadas, principalmente no ordenamento normativo da educação nacional e nos discursos políticos, pois “a cada ano eleitoral, mais e mais candidatos se posicionam a favor da educação de qualidade e, não raras vezes, a relacionam à necessidade de implantação do tempo integral como política pública” (COELHO; MENEZES; BONATO, 2008, p.3).

Para Moll (2008), apesar da educação integral e do tempo integral serem temáticas que diferem em alguns pontos, de certa forma, também se complementam. Segundo a autora (2010, p.1), as discussões sobre a educação em tempo integral e a educação integral apresentam-se naturalmente imbricadas.

Em sentido restrito, [a educação em tempo integral] refere-se à educação escolar na qual o tempo de permanência dos estudantes se amplia para além do turno escolar, também denominada em alguns países, como jornada escolar completa. Em sentido amplo, abrange o debate da educação integral – consideradas as necessidades formativas nos campos cognitivo, estético, ético, lúdico, físico-motor, espiritual, entre outros –, nos quais a categoria “tempo escolar” reveste-se de relevante significado tanto em relação a sua ampliação quanto em relação à necessidade de sua reinvenção no cotidiano escolar.

Nessa perspectiva, a educação integral, por vezes relacionada ao aumento da jornada escolar, almeja a formação dos sujeitos em sua integralidade. Assim sendo, de acordo com Henz (2012, p.83), “A escola de turno integral pode ser um espaço-tempo em que a educação também se torne integral e integrada, possibilitando a cada educando (a) e educador (a) os desafios e as condições para descobrir-se, assumir-se e ser mais”. Mediante tal colocação, é preciso (re)construir os espaços-tempos escolares, em busca de uma formação integral e integrada, pois, segundo o mesmo autor, “hoje a maioria escolas está esvaziada de “genteidade” e entulhada de conteúdos” (2012, p. 82).

Por sua vez, os desafios de promover uma educação integrada estão associados a uma educação pública de qualidade⁸, que têm como um dos seus pilares de sustentação uma escola de tempo integral que alcance os diferentes estratos sociais. A educação integrada, de acordo com Giolo (2012, p. 104), “articula dimensões determinantes para transformar a escola pública, tornando-a uma instituição forte, sólida e capaz de impor sua dinâmica específica aos sujeitos que dela participaram”. Para Ciavatta (2005, p. 85), a ideia de formação integrada sugere superar o “ser humano dividido historicamente pela divisão social do trabalho entre a ação de executar e a ação de pensar, dirigir ou planejar”.

As discussões fomentadas em torno do tempo escolar - que, em geral, apresentam interface com o avanço da qualidade da educação em nosso país - alavancaram a implantação de diversas propostas relacionadas ao tema, levando esse ideal de educação para as escolas públicas brasileiras.

Nesse sentido, esse capítulo está dividido em três seções: a primeira busca apresentar, de forma sucinta, algumas experiências de educação em tempo integral, dentre as quais destacamos aquelas vinculadas a Anísio Teixeira e à Darcy Ribeiro, educadores que apresentaram forte influência no pensamento educacional brasileiro. Sendo assim, serão abordados o Centro Educacional Carneiro Ribeiro (CECR), implantado no Estado da Bahia, e os CIEPs, presentes no Rio de Janeiro. Além disso, serão apresentados o Programa de Formação Integral da Criança (Profic/São Paulo); o Centro Integrado de Atenção à Criança (CIAC), criado no governo Collor de Melo em 1990, e substituído pelo Centro de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente (CAIC); e o Programa Bairro Escola (PBE)/Rio de Janeiro, cuja proposta baseava-se nas Cidades Educadoras⁹. Tais experiências, entre outras, em maior ou menor grau, influenciaram na concepção e configuração do Programa Mais Educação e, por conseguinte, do Programa Novo Mais Educação.

Já a segunda seção, trata do marco legal, ocasião em que serão analisados os principais ordenamentos que abarcam a educação integral e/ou do tempo integral,

⁸ Para fins dessa pesquisa ficará entendido que: “(...) a qualidade da educação envolve dimensões extra e intraescolares e, nessa ótica, devem ser considerados os diferentes atores, a dinâmica pedagógica, ou seja, os processos de ensino-aprendizagem, os currículos, as expectativas de aprendizagem, bem como os diferentes fatores extraescolares que interferem diretamente e indiretamente nos resultados educativos”. (DOURADO; OLIVEIRA, 2009, p. 205)

⁹ Iniciou-se no ano de 1990, com base no I Congresso Internacional de Cidades Educadoras em Barcelona, cujo objetivo comum seria trabalhar juntas em projetos e atividades para melhorar a qualidade de vida dos habitantes. Disponível em: <http://www.portalmec.gov.br>. Consulta realizada em 31 de julho de 2018.

entre os quais destacamos a Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988); a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei n° 9.394/1996 (BRASIL, 1996); o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei n° 8.069/1990; (BRASIL, 1990); o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), Decreto n° 6.094/2007, (BRASIL, 2007b); o Plano Nacional de Educação, Lei n° 10.172/2001, (BRASIL, 2001), o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação e de Valorização do Desenvolvimento da Educação, Lei n° 11.494/2007, (BRASIL, 2007d); e o Plano Nacional de Educação, Lei n° 13.005/2014, (BRASIL, 2014).

A terceira seção, por sua vez, apresentará o Programa Mais Educação e o Programa Novo Mais Educação, concebidos sob a perspectiva de se constituírem indutores do tempo integral, sob a perspectiva da educação integral, no ensino fundamental público das instâncias subnacionais de nosso país, os quais serão analisados a partir da sua base legal, organização e execução em nível nacional.

1.1 – Educação Integral e (m) Tempo Integral no Brasil: algumas experiências nacionais

O Manifesto dos Pioneiros da Educação, ao evidenciar as finalidades da educação, destacava que ela deveria ter por objetivo “organizar e desenvolver os meios da ação durável com o fim de dirigir o desenvolvimento natural e integral do ser humano em cada uma das etapas do seu crescimento, de acordo com certa concepção do mundo” (GHIRALDELLI, 2001, p.59), abordando, desta forma, a formação integral do sujeito. Anísio Teixeira (1959, p.79), um dos signatários do Manifesto – ao buscar formular as diretrizes fundamentais para uma política educacional moderna, pensando em um sistema público de ensino que atendesse a todas as classes sociais –, afirmava ser necessário que a escola pública possibilitasse:

[...] um programa completo de leitura, aritmética e escrita, ciências físicas e sociais, e mais artes industriais, desenho, música, dança e educação física, saúde e alimento à criança, visto não ser possível educá-la no grau de desnutrição e abandono [...]

Além disso, Anísio defendia a proposta de uma escola que “edueque, forme hábitos, cultive aspirações, prepare realmente a criança para a sua civilização – esta civilização técnica e industrial é ainda mais difícil e complexa por estar em mutação

permanente” (TEIXEIRA, 1959, p. 79). Defensor da escola pública brasileira, Anísio lutou para que a educação não se constituísse privilégio das elites, defendeu que todos tivessem acesso a um processo formativo mais amplo. De acordo com Coelho (2009, p. 89):

[...] essa formação completa defendida por Anísio Teixeira tem como uma de suas bases a formação para o progresso, para o desenvolvimento da civilização técnica e industrial, aspectos político-desenvolvimentistas, o que constitui pressuposto importante para o pensamento/ação liberal.

Tal projeto formativo estava associado a uma escola de horário integral, com atividades diversificadas no contraturno, pois seria necessário formar o aluno também para o trabalho, proporcionando a ele condições plenas de exercer sua cidadania.

No Brasil, uma importante experiência relacionada à educação integral em tempo integral, concebida por Anísio Teixeira, foi o Centro Educacional Carneiro Ribeiro, localizado em Salvador/Bahia. O CECR foi fundado na década de 1950, período que, de acordo com Coelho (2009, p. 90), tiveram início “as primeiras tentativas efetivas de implantação de um sistema público de escolas com a finalidade de promover uma jornada escolar em tempo integral”.

Assim, partindo da discussão do CECR, as subseções a seguir abordarão, resumidamente, algumas experiências de educação em tempo integral que vieram a influenciar o Programa Mais Educação e, por conseguinte, o Programa Novo Mais Educação. Mais especificamente, abordaremos além do Centro Educacional Carneiro Ribeiro, os Centros Integrados de Educação Pública, o Programa de Formação Integral da Criança, os Centros Integrados de Atenção à Criança e ao Adolescente e, por fim, o Programa Bairro-Escola.

1.1.1 – O Centro Educacional Carneiro Ribeiro (CECR)

O Centro Educacional Carneiro Ribeiro, concebido pelo educador Anísio Teixeira, foi um projeto inovador voltado para a reformulação da educação estadual baiana, onde os alunos estudavam em um turno nas “Escolas-Classe”, com as disciplinas tradicionais e, em outro, na “Escola-Parque”, com atividades diversificadas. Na perspectiva de ir ao encontro de uma formação integral, Anísio

evidenciou, à época, que “o dia escolar é dividido em dois períodos, um de instrução em classe e outro de trabalho, educação física, atividades propriamente sociais e atividades artísticas” (TEIXEIRA, 1999, p. 165). Nesse sentido, Coelho (2009, p.91) afirma que tais atividades educativas:

[...] que consubstanciaram uma educação integral, para Anísio, não estavam descoladas de um tempo integral na instituição formal de ensino, mas eram realizadas no que hoje denominamos de contraturno, ou seja, havia uma clara diferenciação entre as atividades ditas escolares – que aconteciam nas escolas classe, em um turno – e as atividades diversificadas – que ocorriam na escola-parque, no turno contrário ao anterior.

Anísio, em sua obra “Educação não é Privilégio” (1999), descreve o CECR como uma escola que “visa oferecer à criança um retrato da vida em sociedade, com as suas atividades diversificadas e o seu ritmo de preparação e execução” (TEIXEIRA, 1999, p. 165). O autor evidencia ainda que o CECR lembra:

[...] uma universidade infantil, com os alunos distribuindo-se pelos edifícios das escolas-classe (atividades convencionais de instrução intelectual) e pelas oficinas de trabalho, pelo ginásio e campo de esportes, pelo edifício de atividades sociais (lojas, clubes, organizações infantis), pelo teatro e pela biblioteca. (TEIXEIRA, 1999, p. 165)

Na Escola Parque pensada por Anísio, os alunos não seriam agrupados somente por idade mais também por suas preferências, com atividades diferenciadas distribuídas por setores, tais como, trabalho (com artes industriais e plásticas), educação física e recreação (com jogos e ginásticas), social (rádio-escola, grêmio e jornal), artístico (dança, canto, teatro e música instrumental) e um setor cultural (leitura, pesquisa e de estudo) (CENPEC, 2006). Percebe-se, que a proposta visava uma educação integral e em tempo integral. Mais especificamente, o CECR possuía:

[...] quatro escolas-classe, de nível primário, com funcionamento em dois turnos, projetadas para mil estudantes cada e uma escola-parque, com sete pavilhões, destinados as chamadas práticas educativas frequentadas pelos estudantes em horário diverso a escola-classe, de forma que as crianças permanecessem o dia completo em ambiente educativo (MAURICIO, 2004, p.42).

A autora observa, ainda, que a proposta de Anísio seria que esse conjunto: “funcionasse como centro de demonstração para a instalação de outros semelhantes

no futuro” (MAURÍCIO, 2004, p. 42). O CECR também previa a construção de uma área de moradia para crianças em situação de abandono e/ou risco social (TEIXEIRA, 1999).

No que tange ao financiamento, convém observar que o projeto foi inaugurado com sua estrutura física parcialmente construída, pois ainda seria necessário um investimento financeiro maior por parte do governo da Bahia, o qual não aconteceu, pois, “o governo baiano não destinou a verba necessária para o término da construção do Centro, que levou mais de dez anos para a sua conclusão” (GERMANI, 2006, p.31). Nesse sentido, vale destacar a atuação de Anísio Teixeira, junto ao governo federal, para o atendimento das necessidades financeiras associadas à implantação do CECR:

Em 1952, o Ministério da Educação, por intermédio do INEP, veio o auxílio firmado com o Estado o convênio no valor de cinco milhões, suplementados em épocas diversas em mais de um milhão e duzentos mil, além de fornecer naquele ano, todo o equipamento, mobiliário e maquinaria, no valor aproximado de dois milhões de cruzeiros. A operação tornara-se mais fácil porque Anísio, também em 52, foi nomeado diretor do INEP, Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (LIMA, 1978, s/p apud GERMANI, 2006, p.31).

Neste sentido, a realização de tal projeto decorreu do apoio financeiro do MEC e da influência política de Anísio junto ao governo federal. Mais especificamente, o projeto vislumbrado por ocasião de sua atuação junto à Secretaria de Estado de Educação da Bahia e tido pelo governo baiano como caro demais, acabou sendo financiado pelo governo federal, a partir da atuação de Anísio junto ao Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP).

Sendo assim, uma das dificuldades enfrentadas pelas Escolas Parque foi o seu financiamento. Ao responder, em carta, às colocações do governador quanto aos custos do CECR, Anísio afirmou que: “É custoso e caro porque são custosos e caros os objetivos a que visa. Não se pode fazer educação barata – como não se pode fazer guerra barata” (TEIXEIRA, 1999, p. 178). Anísio defendia que um projeto dessa natureza, não deveria ser considerado dispendioso financeiramente para os cofres públicos, haja vista estar voltado para a promoção de uma educação para o trabalho e para a cidadania.

A concepção do educador Anísio, ancorada na educação integral, fez parte de sua história, marcando com muito vigor a educação nacional. Sua experiência

inspirou outras propostas de implantação de escolas de tempo integral. Segundo Nunes (2009, p. 130), “O Centro Educacional Carneiro Ribeiro serviu de âncora simbólica para diversos projetos que governos das mais diversas tendências político-ideológicas tentaram implantar”, ultrapassando as fronteiras baianas, a citar Brasília, nova capital do país. A subseção que se segue tratará de uma experiência inspirada no pensamento de Anísio Teixeira.

1.1.2 – Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs)

Os Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs) foram implantados no Estado do Rio de Janeiro, na década de 1980, na perspectiva de uma educação integral em tempo integral. Concebidos por Darcy Ribeiro e implantados durante os dois governos de Leonel Brizola¹⁰ - 1983 a 1987 e 1991 a 1994 -, os CIEPs ficaram conhecidos popularmente como “Brizolões”. De acordo com Coelho (2009, p. 92), o projeto:

[...] foi implementado em duas etapas, entre 1984 e 1994, caracterizando-se como uma proposta ao mesmo tempo semelhante e diferente da construída por Anísio Teixeira: semelhante na perspectiva de oferecer atividades diversas das tradicionalmente entendidas como características da educação formal; diferente na tentativa de mesclar o que estamos denominando de atividades escolares e outras atividades nos dois turnos e, ainda de fazê-lo no mesmo espaço formal de aprendizagem que possuía.

Inspirados no pensamento de Anísio, os CIEPs tinham seu atendimento voltado para as crianças e adolescentes matriculados no antigo primeiro grau. Darcy evidenciava que estes Centros estavam preparados para oferecer: “atividades como esportes e participação em eventos culturais, numa ação integrada que objetiva elevar o rendimento global de cada aluno” (RIBEIRO, 1986, p. 42), possibilitando um amplo acesso ao conhecimento e à cultura.

Darcy relacionava o tempo de permanência da criança na escola, como fator preponderante para a melhoria da qualidade da educação pública e destacava que a proposta dos CIEPS era uma inovação: “No Brasil, antes dos CIEPs, nunca se fez uma escola popular de dia completo. Em lugar disso, adotou-se o desdobramento do regime escolar em vários turnos, numa solução falsa para o crescimento

¹⁰ Filiado ao Partido Democrático Trabalhista (PDT).

populacional” (RIBEIRO, 1986, p. 41). Sendo assim, os CIEPs foram construídos em áreas de grande densidade populacional, sendo descritos por Ribeiro (1986, p. 17) como: “edificações de grande beleza que se constituem orgulho dos bairros onde se edificam”. Tais prédios foram construídos de forma a funcionar conforme proposta pedagógica pensada por Darcy, em turno único no horário de 8 da manhã até as 17 horas, com estrutura dividida em três blocos: “O prédio principal, o Salão Polivalente e a Biblioteca” (RIBEIRO, 1986, p.103), ficando sobre a biblioteca alojamentos onde os alunos poderiam morar na escola, em caso de necessidade.

Ao contrário do modelo de educação integral em tempo integral proposto por Anísio Teixeira, com suas escolas-parque e escolas-classe, os CIEPs pretendiam que os alunos tivessem suas atividades em um único local (tanto as curriculares quanto as diversificadas). Esta ação pretendia possibilitar que o conjunto de atividades desenvolvido fosse compreendido como componente curricular único. Ribeiro (1986, p. 43), afirma que:

Traduzindo a proposta educacional do Governo do Estado, o CIEP é fundamentalmente uma boa escola de 1º Grau, funcionando em regime de dia completo, implantada pela primeira vez no Brasil. Cada CIEP, durante um período de 8 horas diárias, ministra aos alunos currículo do 1º Grau, com aulas e sessões de Estudo Dirigido, além de oferecer atividades como esportes e participação em eventos culturais, numa ação integrada que objetiva elevar o rendimento global de cada aluno.

Os CIEPs tiveram dificuldades para cumprir sua proposta inicial, recebendo inclusive algumas críticas de que seria um projeto assistencialista, pois as atividades desenvolvidas e a sua estrutura física fomentavam discussões acerca dessa prerrogativa. De acordo com Coelho (2000, p.53), “é importante ressaltar que se no momento houve vontade política suficiente do Estado para edificar esses prédios, faltou-lhe a mesma tenacidade do ponto de vista político pedagógico, a fim de consolidar a proposta crítico-emancipadora de educação nessas escolas”.

Os CIEPs foram evidenciados como uma das mais polêmicas experiências educacionais no país, fosse por seu financiamento fosse por sua estrutura física. O financiamento foi alvo de inúmeras críticas, pois sendo os CIEPs construídos a partir de blocos pré-moldados que deveriam reduzir os custos da sua construção, na contramão do esperado evidenciavam que: “Os pré-moldados, que em princípio

barateariam a construção, revelaram-se muito mais caros do que a tecnologia convencional empregada nas edificações” (MIGNOT, 2001, p. 160).

O governador Leonel Brizola, na inauguração do CIEP Tancredo Neves, respondeu aos ataques de que tal empreendimento vinha sofrendo em relação aos gastos:

Quanto é o custo de um CIEP? Ora, meus senhores. Nós partimos do seguinte conceito: salvar as nossas crianças prepará-las para a vida e a construção do nosso país, é algo que, realmente, devemos considerar que se encontra acima da economia. Foi assim ao longo de sua história que os povos conseguiram construir suas as suas grandezas (MIGNOT, 2001, p.160).

O processo de implantação dos CIEPs enfrentou descontinuidade a partir do ano de 1987, quando foi eleito o candidato da oposição Moreira Franco, filiado ao Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB), em cuja gestão muitos CIEPs foram transferidos para a responsabilidade da esfera municipal. Ainda a este respeito, Maurício (s/d, p.2) evidencia que “Moreira Franco, eleito governador no Rio de Janeiro, inviabilizou as escolas de horário integral com a descontinuidade da verba para a alimentação e a redução do quantitativo de professores”. Nesse contexto, a ampliação da jornada escolar deixaria de ser priorizada no contexto da política educacional local.

Os educadores Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro acreditavam na possibilidade de uma educação democrática, com projetos educacionais que iam para além da ampliação do tempo. Eles marcaram a história da educação nacional e suas propostas serviram de base para a construção de algumas políticas públicas educacionais de educação integral e(m) tempo integral no país: “Cada um, em seu tempo, pensou e propôs a escola como um grande espaço de trabalho coletivo, concomitante ao esforço e à produção individual” (MOLL, 2012, p.130). Além disso, Arroyo (2012, p. 43) comenta que: “Os CIEPs, antes as Escolas-Parque como exemplo, foram um marco histórico dessas sensibilidades políticas, éticas e pedagógicas”.

Todavia, as experiências de Anísio e Darcy foram se perdendo ao longo de sua caminhada, entre outros motivos, por terem sido vistas como um gasto muito grande para o governo. Giolo (2012, p. 94), referindo-se as escolas-parque e aos CIEPs, argumenta que “Essas experiências, de fato, foram truncadas ou descaracterizadas, via de regra, sob a alegação principal de que eram muito onerosas

para os cofres públicos e, de qualquer modo, nunca fizeram parte das políticas gerais da educação brasileira”. Convém observar aqui que para que se possa implantar uma política pública educacional de tempo integral como um caminho para a diminuição das desigualdades sociais e na busca por maior qualidade na educação, faz-se necessário que recursos sejam disponibilizados de forma regular e suficiente, pois, na prática, sem eles as escolas não têm condições de efetivarem tais políticas, sejam locais ou nacionais.

1.1.3 – Programa de Formação Integral da Criança (Profic)

No Estado de São Paulo, em 1986, foi implantado o Programa de Formação Integral da Criança (Profic), em parceria com as instâncias municipais, objetivando a ampliação do tempo de permanência dos alunos na escola. Em linhas gerais, pode-se afirmar que o Profic se caracterizava como um “programa de repasse de verbas a escolas das redes públicas, prefeituras ou entidades particulares conveniadas, para receberem alunos selecionados das escolas da rede pública que optarem por aderir ao Programa” (FERRETI; VIANA; SOUZA, 1991, p. 6). Dentre os objetivos do programa destacamos:

a transformação conceitual e prática, gradualmente, de instituição dedicada a instrução formal da infância em instituição dedicada à formação integral da criança;
a ampliação do período de permanência da criança, na escola de primeiro grau em decorrência dessa transformação (GIOVANNI e SOUZA, 1999, p. 78, 79).

Nesse programa, as unidades escolares tinham que conquistar novos espaços, uma vez que a formação integral do indivíduo seria promovida a partir da inclusão curricular de atividades diversificadas, entre elas o reforço escolar (GERMANI, 2006). Com vistas à conquista destes novos espaços, o Profic estabeleceu as parcerias como estratégia para a utilização dos recursos já existentes, buscando uma descentralização governamental. Neste sentido, o Profic foi “a primeira experiência em educação integral que se utilizou da parceria como uma estratégia explícita e deliberada para o aproveitamento de recursos preexistentes” (GIOVANNI; SOUZA, 1999, p.72), contando especialmente com as prefeituras municipais. Cabe ressaltar

que tal programa, por meio das parcerias, buscava o aproveitamento dos espaços existentes, aproveitando com isso os recursos disponíveis.

O programa trazia uma proposta para que o aluno frequentasse suas aulas na escola no horário em que se encontrava matriculada e no contraturno poderia permanecer na própria instituição ou ser encaminhado a entidades parceiras conveniadas, onde deveria receber alimentação e participar de atividades complementares. Os critérios para a adesão, que eram de caráter voluntário, estariam relacionados às condições socioeconômicas e/ou desempenho escolar. (FERRETI; VIANNA; SOUZA, 1991).

O Profic trazia em seu bojo uma preocupação que iria muito além da instrução e do ensino formal, pois partia do princípio que:

Antes de mais nada, é necessário redefinir o papel da escola, transformando-a num instrumento dedicado apenas a instrução em instituição também protetora, que tenha sob sua responsabilidade não só o ensino, mas de igual maneira, o cuidado da infância que lhe é confiada. (SÃO PAULO, 1986b, p. 73).

Assim, durante a sua existência o Profic também ficou conhecido como um programa de cunho assistencialista, visto que agregava a proteção social às ações da escola. Ademais, Giovanni e Souza (1999, p. 74) trazem que por meio dessas ações: “a criança estaria protegida da violência, do desamparo circunstancial, da doença, da fome e da pobreza”.

Os alicerces para a fundamentação do Profic foram baseados em dados de um estudo realizado pela Fundação de Economia de Campinas (Fecamp)¹¹, do ano de 1985, muito embora as estratégias de implantação do turno integral não tenham sido escritas com bases em tal documento. Conforme evidencia Giovanni e Souza (1999, p. 75), “O estudo também não indicava a participação de órgãos e entidades não governamentais”, porém o programa foi realizado como um projeto de governo que envolvia as Secretarias de Estado, a citar a Saúde, Promoção Social, Trabalho, Cultura, Esporte e Turismo.

¹¹ Essa pesquisa faz referência ao relatório final – Estudos básicos para a definição do tipo de atendimento diferenciado.

Quanto ao financiamento do programa, suas principais fontes eram as seguintes: o Tesouro do Estado, a Quota Estadual do Salário-Educação¹², recursos próprios e do Governo Federal (GIOVANNI; SOUZA, 1999). De acordo com os autores, 75% de tais recursos seriam para a cobertura de despesas com a merenda escolar¹³ e 25% para a aquisição de material de consumo e contratação de professores.

Conforme afirmam Giovanni e Souza (1999), o Profic existiu até o ano de 1993 e, ao longo de sua vigência, sofreu algumas alterações, até mesmo porque nesse período houve a passagem de três secretários de educação e cada um deles apresentava propostas diferenciadas para o programa:

A implementação do Profic, pode para efeitos de melhor compreensão, ser dividida em três fases: a implantação propriamente dita em 1986; a expansão, entre 1987 e 1989; e, finalmente, o declínio e a extinção, de 1990 a dezembro de 1993, quando o Programa foi definitivamente encerrado. (GIOVANNI; SOUZA, 1999, p. 94)

Os mesmos autores avaliaram que os objetivos propostos pelo Profic não foram alcançados em grande parte, ainda acrescentam que, devido ao seu caráter descentralizador, cada instituição que fazia parte das parcerias implantava um modo particular de execução.

1.1.4 – Centros Integrados de Atenção à Criança e ao Adolescente (CIACs)

Após um período de eleições indiretas, no ano de 1989, o povo brasileiro foi às urnas para eleger o presidente da República. A vitória de Fernando Collor de Mello (1990-1992), que buscou consolidar em seu mandato um conjunto de políticas neoliberais, apresentando, segundo Pena (2017, p. 72), um governo de “muito discurso e pouca ação”.

Em maio de 1991, o novo presidente lançou o Projeto Minha Gente, que trazia em seu bojo a implantação de um conjunto de ações vinculadas às áreas da

¹² O ensino público fundamental possui como fonte adicional de financiamento a contribuição social do salário educação que é recolhido pelas empresas.

¹³ Quando o programa foi implantado a merenda escolar fazia parte das competências das prefeituras, assim tanto os gêneros alimentícios quanto as merendeiras deveriam ser disponibilizados pelas instâncias municipais.

educação, assistência social e saúde, para o atendimento às crianças das classes populares e sua parceria com a comunidade (BRASIL, 1991), indo ao encontro da promoção da intersetorialidade entre estas áreas.

Art. 1º É criado o Projeto Minha Gente, com a finalidade de desenvolver ações integradas de educação, saúde, assistência e promoção social, relativas a criança e ao adolescente.

Parágrafo Único: O Projeto Minha Gente compreenderá a implantação de unidades físicas, as quais obrigarão as seguintes atividades:

I - pré-escola

II – **escola de primeiro grau em tempo integral**

III- puericultura

IV – convivência comunitária e esportiva

V- alojamento para menores carentes

(BRASIL, 1991, Grifos nossos)

Para a efetivação dos direitos elencados no Projeto Minha Gente, foram implantados os Centros Integrados de Atenção à Criança e ao Adolescente (CIACs). A proposta estabelecida seria atender, em média, seis milhões de crianças, sendo 3,7 milhões alunos de primeiro grau (SOBRINHO; PARENTE, 1995, p. 7). Pena (2017, p. 73) coloca que: “As unidades físicas [dos CIACs] abrigariam de imediato os seguintes serviços: creche e pré-escola, escola de primeiro grau em tempo integral, saúde e cuidados básicos da criança e convivência comunitária e esportiva”, os quais, segundo o autor, ficaram conhecidos como os “CIEPs” de Collor, opinião essa reforçada até mesmo pelo próprio governador Leonel Brizola.

Os CIACs foram apresentados como a maneira mais apropriada de atender as exigências do Projeto Minha Gente quanto à integração dos serviços a serem oferecidos, disponibilizando, condições necessárias para a atenção integral do estudante. O programa, a princípio, foi coordenado pelo Ministério da Criança e, depois, pela Secretaria de Projetos Educacionais Especiais da Presidência da República.

Muitas críticas foram surgindo no decorrer das implantações dos CIACs, uma delas estava relacionada ao seu alto custo de manutenção, em especial o vinculado ao tempo integral. Sobre o assunto, Pena (2017, p. 75) afirma que:

[...] o alto custo de construção das unidades básicas, ausência de um planejamento pedagógico e a oferta de educação em tempo integral num momento em que aproximadamente 18% da população entre sete e 14 anos, faixa de escolarização obrigatória segundo a legislação vigente na época, estava fora da escola. Outro elemento mencionado

era o alto custo de manutenção das unidades, tendo em vista o grande número de atividades envolvidas.

Os CIACs foram marcados por uma falta de estrutura financeira, que pode ser considerada como uma de suas fragilidades. De acordo com Pena (2017, p. 79), “A questão do financiamento suscita várias discussões e é uma das grandes lacunas do Projeto, pois as fontes de recursos não são indicadas de forma precisa”.

Havia no programa um compartilhamento de responsabilidades, em que o governo federal seria o responsável pela implantação das unidades, partilhando com as instâncias estaduais e municipais a conservação dos centros. Os recursos humanos ficariam sob a responsabilidade dos estados e municípios. Assim, a responsabilidade financeira seria compartilhada entre as instâncias, ficando o governo federal responsável pela implantação e coordenação geral de cada CIAC, compartilhando com os estados e prefeituras a operacionalização do programa, a conservação das unidades e os recursos humanos.

O financiamento dos CIACs, baseado nos valores da época e na divulgação realizada, foi estimado em “US\$ 450 mil por unidade e US\$ 5 milhões por cada fábrica (Folha de São Paulo, 29/05/1991 - 1º Caderno, p.10)” (PENA, 2015, p.51). A questão orçamentária provocava muitas lacunas, pois a origem das fontes dos recursos não foi indicada de forma precisa, além do mais: “demandava recursos significativos que não estavam previstos inicialmente no orçamento do governo federal”. (PENA, 2015, p. 58)

Em 1992, em meio a escândalos de corrupção, o governo Collor passou por momentos críticos que culminaram com o seu impeachment e a ascensão de Itamar Franco, seu vice, à presidência da República. A queda de Fernando Collor significou também a descontinuidade dos modelos dos CIACs.

Com o fim da Secretaria de Projetos Especiais da Presidência da República, o Ministério da Educação e do Desporto, para dar continuidade ao projeto, criou a Secretaria de Projetos Educacionais Especiais. (SOBRINHO; PARENTE, 1995). O Ministério da Educação e do Desporto alterou alguns dos objetivos do programa, suas concepções e inclusive a sua nomenclatura, que passou a se denominar Programa Nacional de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente (Pronaica). O programa “continuou adotando o atendimento integral à criança como forma alternativa para o desenvolvimento dessa população, admitindo, no entanto que tal

atendimento pode ser dado em condições especialmente construídas ou adaptadas” (SOBRINHO; PARENTE, 1995, p. 7).

Assim sendo, o programa continuaria com seu objetivo primordial de atender a crianças e adolescentes até 14 anos, com vistas à garantia de seus direitos fundamentais e desenvolvimento integral. Nesse sentido, foram aproveitadas as construções do Projeto Minha Gente para que o Pronaica fosse instrumentalizado.

[...] o Projeto teve alcance bem restrito, sendo substituído, no ano de 1993, pelo PRONAICA (Programa Nacional de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente), em que prevaleceu a lógica de aproveitamento dos espaços já construídos. Ocorreu também uma mudança meramente formal em relação às unidades básicas, que passariam a ser denominadas Caics (Centro de Atenção Integral à Criança). (PENA, 2017, p.80).

O CAIC foi construído e equipado pelo governo federal como uma das alternativas para operacionalizar o Programa Nacional de Atenção à Criança e ao Adolescente (MEC, 1993), sendo um espaço também aberto aos seus familiares, com a finalidade de “integrar e articular ações de apoio a crianças e adolescentes” (BRASIL, 1993, Art.2º).

Mais especificamente, o Pronaica foi um programa criado para: “coordenar o desenvolvimento de ações de atenção integral à criança e ao adolescente, de forma descentralizada, articulada e integrada, por meio de órgãos federais, estaduais e municipais”. (SOBRINHO; PARENTE, 1995, p. 8), tendo como algumas estratégias e diretrizes:

- a) garantia do direito da criança ao pleno desenvolvimento de suas capacidades e potencialidades;
- b) a universalização do atendimento às necessidades básicas da criança e do adolescente, embora priorizando medidas voltadas à população mais pobre e sem assistência;
- c) a intersetorialidade, a intercomplementaridade, a articulação de ações;
- d) a descentralização das ações, pela ação compartilhada entre União, estados e municípios e diversos setores sociais e a comunidade, e o compartilhamento de responsabilidades. (PARENTE e SOBRINHO, 1995, p.9)

A responsabilidade financeira do Pronaica era compartilhada entre as instâncias federal, estadual e municipal (SOBRINHO; PARENTE, 1995). Para que o novo projeto tivesse condições de execução, cada ente federado seria responsável por

uma ação, com o objetivo de compartilhar as responsabilidades e transformar o programa em um modelo educacional de educação integral em tempo integral do governo Itamar Franco.

Quadro 2: Compartilhamento das responsabilidades relacionadas ao Pronaica

Ente federado	Responsabilidades
União	<ul style="list-style-type: none"> - Elaboração do projeto arquitetônico - Construção da estrutura física - Equipamentos - Manutenção das equipes de coordenação geral e técnica - Realização de pesquisas para a avaliação do programa - Assistência ao estudante pelo Programa de Assistência ao Estudante (FAE) – alimentação, livro didático, material escolar e bibliotecas escolares
Estados/DF	- Recursos Humanos (dirigentes e docentes)
Municípios	<ul style="list-style-type: none"> - Aquisição do terreno - Manutenção dos espaços (uso de recursos próprios, com apoio estadual, privado e da comunidade local)

Fonte: Construído pela autora com base em Sobrinho e Parente (1995).

Conforme acordo que deveria ser assinado entre a Secretaria Estadual de Educação e o Ministério da Educação e do Desporto, as formas de participação das instâncias governamentais deveriam ser definidas em função da disponibilidade de cada parceiro, embora o estado tivesse a responsabilidade de implantação do programa: “Cabe ao estado repassar aos municípios a responsabilidade pela manutenção e o gerenciamento das ações do programa e, quando for o caso, do CAIC em nível local” (SOBRINHO; PARENTE, 1995).

No que concerne ao custo por aluno em um CAIC, o MEC, por meio da Secretaria de Projetos Educacionais Especiais (SEPESPE), apresentou algumas referências relacionadas ao custo/aluno, que indicavam que valor médio por criança em escola pública seria de aproximadamente U\$ 200 anuais, já para um aluno assistido em tempo integral esse valor aumentaria para U\$ 600 ao longo dos 12 meses do ano, por volta de U\$ 50 ao mês (SOBRINHO; PARENTE, 1995).

Uma das fortes críticas recebida pelo programa estaria relacionada aos valores acima mencionados, pois se tais recursos fossem utilizados para equipar as unidades de ensino já existentes, com condições dignas e adequadas de funcionamento, a “clientela beneficiada seria muito maior, e os efeitos para o sistema educacionais,

mais permanentes e significativos” (SOBRINHO; PARENTE, 1995, p. 20). Podemos inferir que, segundo o autor, se não houvesse investimento na construção da estrutura física, os recursos poderiam ser usados na execução do Programa.

O CAIC pode ser considerado, entre outros aspectos, mais uma tentativa do governo amenizar as condições sociais precárias que caracteriza a realidade de parte significativa dos estudantes brasileiros, não voltado, de fato, para uma educação integral. Ademais, como os projetos citados, os CAICs também apresentaram dificuldades de implantação e execução, enfrentadas, principalmente, pelas instâncias estaduais e municipais que acabaram por colocar algumas dúvidas quanto à sustentabilidade do programa, em particular as relacionadas aos seus altos custos de manutenção, sobretudo em regiões carentes. Sobrinho e Parente (1995, p.22) evidenciam que:

[...] os poucos os CAICs, em funcionamento, seu elevado custo, o tamanho e a complexidade de sua estrutura física e de serviços – que acarretam num ônus bastante significativos para os orçamentos das prefeituras – e as dificuldades para equacionar sua gestão, a partir das críticas de secretarias estaduais e municipais de Educação, sinalizam no sentido de que o programa tem poucas chances de ser o instrumento pelo qual o governo poderia alcançar a superação dos problemas de crianças e adolescentes.

Mais uma vez o custo orçamentário de um projeto de ampliação da jornada escolar superou a intencionalidade de implantar um modelo de escola voltado para o desenvolvimento das potencialidades humanas em suas diferentes dimensões – biológica, cognitiva, afetiva, cultural e social.

1.1.5 – Programa Bairro-Escola (PBE)

Implantado em março de 2006, o Programa Bairro-Escola (PBE) corresponde a um projeto local da Prefeitura de Nova Iguaçu, município este situado na Baixada Fluminense do Estado do Rio de Janeiro. O programa apresentava dois grandes alicerces: o primeiro remete à discussão de “Cidades Educadoras”, que pressupõe a ideia de que a educação não acontece somente nos limites da escola, mas em todos os espaços da comunidade e, o segundo, à de “Educação Integral”, uma educação que, conforme evidenciado anteriormente promove o desenvolvimento do sujeito em suas múltiplas dimensões (BRASIL, 2013a).

A expressão cidades educadoras – datada de 1972¹⁴ e que traz consigo a noção de que a cidade é o lócus central da atividade educativa (COELHO, 2010) - ganhou notoriedade em 1990, ano em que aconteceu o I Congresso Internacional das Cidades Educadoras, em Barcelona. Desse evento resultou a primeira Carta das Cidades Educadoras¹⁵, sendo que novas cartas foram aprovadas em novos congressos. Em 2004, no Congresso de Gênova, com vistas a adaptar a abordagem das cidades educadoras aos novos desafios sociais, a Carta¹⁶ definiu que:

A cidade educadora tem personalidade própria, integrada no país onde se situa. É, por consequência, interdependente da do território do qual faz parte. Igualmente uma cidade que se relaciona com o seu meio envolvente, outros centros urbanos do seu território e cidades de outros países. O seu objetivo permanente será o de aprender, trocar, partilhar e, por consequência, enriquecer a vida dos seus habitantes. (CARTA DAS CIDADES EDUCADORAS, 2004, p.1)

Baseado em três princípios norteadores - (1) o direito a uma cidade educadora, (2) o compromisso da cidade e (3) o serviço integral das pessoas. (CARTA DAS CIDADES EDUCADORAS, 2004) -, a concepção de cidades educadoras serviu de base teórica para a experiência iguaçuana.

O Programa Bairro-Escola foi implantado com finalidade de reduzir as desigualdades sociais presentes no município sendo que a coordenadora do programa, a época, afirmou que seu propósito era: “interromper o ciclo de reprodução da pobreza e das desigualdades sociais na cidade com a busca por novos paradigmas de desenvolvimento mais humanos, igualitários e inclusivos, ambiental e socialmente sustentáveis” (SILVA, 2012, p. 380).

¹⁴ Em 1972, como resultado do Trabalho da Comissão Internacional para o Desenvolvimento da Educação, presidida por Edgar Faure, a UNESCO lançou o relatório “Aprender a Ser”, um marco para a concepção de educação ao longo da vida. Em um trecho, o documento afirma que “a educação não se define mais em relação a um conteúdo determinado que se trata de assimilar, mas concebe-se, na verdade, como um processo de ser que, através da diversidade de suas experiências, aprende a exprimir-se, a comunicar-se, a interrogar o mundo e a tornar-se sempre mais ele próprio” (COELHO, 2010). Ao definir que a educação é um processo permanente e que a aprendizagem não é monopólio da instituição escolar, Faure acreditava que era preciso prolongá-la por todas as idades mediante a ampliação e diversificação da oferta, aproveitando todos os tipos de instituições existentes, educacionais ou não. Disponível em: [http://cidadeseducadoras.org.br/linha do tempo](http://cidadeseducadoras.org.br/linha_do_tempo). Consulta realizada em 01/10/2018.

¹⁵ Cuja versão final foi aprovada no 3º Congresso Internacional em Bologna, no ano de 1994. Disponível em portal.mec.gov.br/index.php. Consulta realizada em 01/10/2018.

¹⁶ A Carta das Cidades Educadoras baseia-se na Declaração dos Direitos do Homem (1948), no Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (1966), na Declaração Mundial de Educação para Todos (1990), na Convenção nascida da Cimeira Mundial para a Infância (1990) e na Declaração Universal sobre Diversidade Cultural (2001).

O PBE teve sua implantação baseada na cooperação entre os entes federados, resultado da associação entre as instâncias municipal e federal, além de contar com a parceria da comunidade local, de tal forma a aproveitar “os recursos e saberes prévios inerentes às políticas e ao território e ampliando as esferas públicas de participação” (SILVA, 2012, p.381). O programa também buscou se desenvolver sob uma perspectiva intersetorial, a partir da qual sua gestão inicial foi centralizada na Coordenação Geral do Bairro Escola, vinculada ao gabinete do prefeito, cuja função principal consistia em “articular as secretarias municipais [de Nova Iguaçu] tendo em vista a realização dos objetivos do programa” (SANTOS, 2010, p. 106).

Ao final de 2007, devido à quantidade de escolas que já estavam sendo atendidas, a coordenação teve que passar a empregar maiores esforços em ações macroestruturais voltadas, por exemplo, para a liberação de recursos financeiros e pagamentos dos estagiários (SANTOS, 2010, p.106), ocasião em que a educação em tempo integral passou a ficar diretamente a cargo das secretarias de Educação, Cultura e Turismo, e de Esporte e Lazer e, indiretamente, da Secretaria Municipal de Mobilização Popular (SANTOS, 2010, p.106). Nesse sentido, Silva (2012, p. 381) afirma que: “O que fundamentalmente diferencia a experiência de Nova Iguaçu de tantas outras já desenvolvidas ou em desenvolvimento no Brasil é, sem dúvida, o fato de ela ter sido concebida e executada como política intersetorial”.

O PBE procurava estimular a integração da criança e do adolescente com o lugar onde moravam visando a possibilidade de melhoria do seu rendimento escolar. Tinha como pressuposto: “oferecer atividades culturais, esportivas e de cidadania aos alunos das escolas municipais em horário além do período regular de aulas, utilizando os equipamentos urbanos e institucionais da comunidade próximos à referida escola” (NOVA IGUAÇU, 2009, p. 9), dessa forma o território deveria se tornar um espaço educativo.

Nessa perspectiva, o PBE deixava de abranger somente o ambiente escolar, incorporando uma concepção mais ampla de educação: “No PBE, a educação integral é uma proposta de melhoria da qualidade de vida de toda a população, dos estudantes inclusive, pois todas as instituições, e não só as escolas carregam potencialmente intencionalidade pedagógica em suas ações” (NOVA IGUAÇU, 2009, p.10).

No ano de 2006, a Lei Municipal nº 3.815, que “institui política de incentivos fiscais para os parceiros do Programa Bairro-Escola”, buscou estimular as parcerias no âmbito do PBE, podendo, inclusive, serem formalizadas por meio de um contrato

de comodato¹⁷. A referida lei também dispôs sobre as concessões de incentivos fiscais sobre o Imposto Predial e Territorial Urbano (IPTU) e sobre o Imposto Sobre Serviços (ISS), contemplando, ainda, templos religiosos, que ficariam isentos do pagamento da “taxa de coleta e de remoção de lixo” (SANTOS, 2010, p. 112). Ou seja, por meio de incentivos fiscais e de isenções do pagamento de taxas, o governo municipal estabelecia uma “contrapartida tributária”, que visava estimular a realização de parcerias com vistas à execução do PBE em espaços extraescolares.

Em outubro do ano de 2008, chegou ao município de Nova Iguaçu o Programa Mais Educação (PME), que apresentava como um dos seus princípios a constituição de territórios educativos, que deveriam integrar os espaços escolares “com equipamentos públicos como centros comunitários, bibliotecas públicas, praças, parques, museus e cinemas” (BRASIL, 2010, Art. 2º, § II). Sob essa perspectiva, o PME acabou por ir ao encontro do PBE, resultando para o município, entre outros aspectos, um reforço orçamentário para a execução da sua proposta de ampliação da jornada escolar:

Programa Mais Educação só significou um novo fôlego em termos de verbas e recursos o que, por sua vez resultou em contratação de novos estagiários, pagamento de estagiários antigos e compra de mais materiais pedagógicos. Ou seja, o Programa Mais Educação não representou nenhuma mudança no campo das idéias ou na estrutura do Programa Bairro Escola, representou sim, um fortalecimento do que já vinha sendo realizado, em especial das oficinas cuja frequência diminuiria bastante em função da falta de estagiários e materiais. (SANTOS, 2010, p. 128)

Projetos como CIEPs, Profic, CIACs, CAICs e PBE foram propostas governamentais de promoverem a educação integral e(m) tempo integral, cuja efetivação e continuidade foram comprometidas, entre outros fatores, por problemas financeiros e a troca de gestores, acarretando na descontinuidade das políticas públicas.

A subseção a seguir destacará alguns apontamentos relacionados ao ordenamento normativo relacionado à educação integral e(m) tempo integral.

¹⁷ De acordo como o Código Civil Brasileiro, Lei Federal nº 10.406/2002, sob o artigo nº 579, comodato é uma modalidade de empréstimo que se caracteriza por se dar com bens que sejam fungíveis, que são emprestados gratuitamente, com ou sem contrato escrito, valendo desse modo acordo oral e, em ambos os casos, podendo assumir ou não tempo específico de validade do empréstimo (SANTOS, 2010).

1.2 – Educação Integral e(m) Tempo Integral: Ordenamento Normativo

Com vistas a oferecer alguns alicerces para a análise da investigação aqui proposta, abordaremos alguns ordenamentos normativos que, de forma direta ou indireta, versam sobre a educação integral e(m) tempo integral. Sob essa perspectiva serão realizados alguns apontamentos relacionados à educação integral e/ou tempo integral, presentes na Constituição Federal de 1988, no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA/1990), na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDEBEN, 1996), e o Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024).

A Educação, a partir da Constituição Federal (CF) de 1988, passou a se configurar não apenas como um pilar fundamental para o desenvolvimento da sociedade, mas como um direito inalienável do cidadão. Direito esse fundamentado em seu Artigo 205:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1988)

O artigo faz menção a uma educação plena, voltada para o desenvolvimento integral do indivíduo, destacando a importância do papel do Estado em conjunção com a família e a sociedade, na oferta dessa educação.

A CF de 1988 também elenca a educação como o primeiro dos direitos sociais do cidadão: “São 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 na forma desta Constituição” (BRASIL, 1988, Art. 6º), conferindo importância a este direito.

Os direitos sociais, além de estarem dispostos no ordenamento legal, precisam ser respeitados e colocados em ação por meio da elaboração de políticas públicas para sua efetivação, pois precisam estar para além das: “garantias formais inscritas na lei” considerando que: “os direitos estruturam uma linguagem pública que baliza os critérios pelos quais os dramas da existência são problematizados em suas exigências de equidade e justiça” (TELLES, 1999, p.4).

É necessário ressaltar que no campo constitucional, é possível inferir por meio da interpretação da letra da CF de 1988, o direito à educação integral (MENEZES, 2009, p.70):

Embora a Constituição Federal de 1988 não faça referência literal aos termos “-educação integral” e/ou “tempo integral” ao evidenciar (1) a educação como o primeiro dos dez direitos sociais (art.6º) e, conjugado a esta ordenação apresentá-la (2) como direito capaz de conduzir ao “pleno desenvolvimento da pessoa, fundante da cidadania, além de possibilitar a preparação para o mundo do trabalho” (art. 205) – de forma subliminar, a partir da conjunção dos artigos anteriormente citados, permite que seja deduzida a concepção do direito de todos à educação integral.

A autora, a partir da conjugação de ambos os artigos da CF 1988 (Arts. 6º e 205), evidencia que, embora de forma subliminar, é possível perceber a presença do direito à educação integral no texto constitucional. É importante colocar que o artigo 205 abarca o direito do sujeito a uma educação integral sob a perspectiva de uma formação completa, não mencionando a ampliação da extensão da carga horária.

No ano de 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional ao determinar como princípio básico da educação “o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania” (BRASIL, 1996, Art. 2º), reforça o direito a uma educação integral disposto na CF/1988.

A LDBEN, diferentemente da CF/1988 traz diretamente a proposição do tempo integral, como mostram os artigos a seguir (BRASIL, 1996):

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

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

§ 5 – serão conjugados todos os esforços objetivando a progressão das redes escolares públicas urbanas de ensino fundamental para o regime de escolas de tempo integral. É instituída a Década da Educação, a iniciar-se um ano a partir da publicação desta Lei.

Além de o texto original da LDBEN trazer a discussão do tempo integral relacionada somente ao ensino fundamental, não privilegiando as demais etapas da educação básica, não se pode dizer que nessa legislação a ampliação do tempo: “esteja diretamente relacionado ao objetivo da formação integral do ser humano”. (MENEZES, 2009, p. 71), podendo associar a outros fatores, a citar à: “proteção

social da criança e do adolescente e aos direitos de pais e mães trabalhadoras” (MENEZES, 2009, p. 71).

Corroborando com a ideia de que apesar de o tempo integral estar presente na lei maior que rege sobre a educação nacional (LDBEN¹⁸), ela não associa, de forma direta, esta ampliação da jornada à formação integral do indivíduo. Sendo assim, de acordo com Menezes (2009, p.71), a referida ampliação pode estar associada.

[...] a outros fatores, a citar, aqueles relacionados à proteção social da criança e do adolescente e aos direitos de pais e mães trabalhadores. No entanto, a ausência de uma maior clarificação desta relação na legislação, em acordo com os princípios do Direito, também não obstaculiza sua enunciação.

Por sua vez, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei nº 8.069/1990 (BRASIL, 1990), que trata da proteção integral da criança e do adolescente, propõe que tal proteção se faça sob a ótica de um sistema integrado, onde a escola faça parte desse atendimento. O ECA aponta para a formação integral quando menciona que a educação visa: “ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho”, corroborando com a perspectiva da formação completa da criança e do adolescente.

Continuando o estudo da legislação relacionada à educação integral, e ao tempo integral a Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001 que instituiu o Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado no governo do presidente Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), com duração de dez anos, teve como uma de suas diretrizes associadas ao ensino fundamental:

O atendimento em tempo integral, oportunizando orientação no cumprimento dos deveres escolares, prática de esportes, desenvolvimento de atividades artísticas e alimentação adequada, no mínimo em duas refeições, é um avanço significativo para diminuir as desigualdades sociais e ampliar democraticamente as oportunidades de aprendizagem. (BRASIL, 2001, p. 18)

O Plano Nacional de Educação é considerado uma importante política educacional voltada, entre outros aspectos, para o cumprimento dos direitos expostos

¹⁸ É possível dizer que a LDBEN é a “Constituição da Educação”, pois, de acordo com Saviani (2007, p.2):”abaixo da Constituição está a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394), “lei maior da educação do país”, e por isso, chamada de “carta magna da educação”, responsável pela definição das linhas mestras do ordenamento geral da educação brasileira”.

na CF/88 e na LDBEN (Lei nº 9.394/96). Saviani (2007, p.4) comenta que a sua importância deriva do seu: “caráter global, abrangente de todos os aspectos concernentes à organização da educação nacional, e de seu caráter operacional, já que implica a definição de ações traduzidas em metas a serem atingidas pelo Plano”

Nesse sentido, o PNE 2001-2010 retoma e valoriza a questão da educação em tempo integral, quando apresenta metas associadas a todas as etapas do ensino da educação básica, definindo, inclusive, a tal jornada escolar. Percebe-se, ainda, o plano valoriza a educação em tempo integral associada à perspectiva da assistência social quando, por exemplo, prioriza a inclusão do tempo integral das crianças das camadas sociais menos favorecidas. (MENEZES, 2009)

As ações de PNE, em especial as metas relacionadas a ampliação da jornada escolar para o tempo integral foram restringidas após o veto presidencial às metas vinculadas ao financiamento da educação, pois como exigir que a: “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 básica em tempo parcial? ”. (MENEZES, 2009, p.74)

No que tange ao financiamento da educação em tempo integral por meio de fundos contábeis, observamos que ao mesmo tempo em que o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef)¹⁹ sequer fez menção à educação em tempo integral, o seu sucessor, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais de Educação (Fundeb), destinou recursos para toda a educação básica, atendendo não só as diferentes etapas, modalidades e localizações das matrículas, mas também as diferentes extensões de jornada escolar.

Além disso, o Fundeb, para fins de recebimento de seus recursos, considera o tempo integral como sendo a jornada “com duração igual ou superior a sete horas diárias, durante todo o período letivo, compreendendo o tempo total que um mesmo aluno permanece na escola ou em atividades escolares” (BRASIL, 2007a, Art. 4º). Sob essa perspectiva, o Fundeb pode ser considerado um marco legal de grande importância para o ordenamento da educação em tempo integral, pois, além de trazer recursos diferenciados para esta extensão da jornada, também associou o financiamento do tempo integral à toda a educação básica, constituindo-se, entre

¹⁹ O Fundef e o Fundeb serão abarcados em seção específica deste trabalho.

outros aspectos, em uma “política propulsora da ampliação das discussões em torno das temáticas voltadas para a educação integral e para o tempo integral” (MENEZES, 2009, p.77).

Em 24 de abril de 2007, o governo brasileiro lançou o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), que foi um conjunto de ações que visava melhorar a educação brasileira em todas as suas etapas. O PDE se estruturava em cinco eixos principais: educação básica, educação superior, educação profissional-tecnológica e alfabetização (SAVIANI, 2009). Convém observar que sua proposta já estava implantada quando o MEC publicou uma justificativa para o referido plano, apresentada no documento denominado: “O Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas, que, embora sem data foi lançado em outubro de 2007” (SAVIANI, 2009, p.15).

O PDE busca estabelecer uma concepção de educação “que reconhece na educação uma face do processo dialético que se estabelece entre a socialização e individuação da pessoa, que tem como objetivo a construção da autonomia, isto é, a formação de indivíduos capazes de assumir uma postura crítica e criativa frente ao mundo” (BRASIL, s/d, p. 5). Assim, pelo menos nos termos do referido documento, é possível afirmar que o PDE busca afirmar uma concepção de educação integral. Esse mesmo documento apresenta que o PDE tem a pretensão de ser mais do que “a tradução instrumental do Plano Nacional de Educação (PNE), o qual, em certa medida apresenta um bom diagnóstico dos problemas educacionais, mas deixa em aberto a questão das ações a serem tomadas para a melhoria da qualidade da educação” (BRASIL, 2007, s/d, p.7).

Obuscou alicerçar sua sustentação no Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, o qual deveria ser assinado pelos municípios e estados brasileiros de forma a terem acesso aos programas do governo federal. Nesse sentido, o Decreto n° 6.094/2007, que trata do Compromisso todos pela Educação, dispõe que sua implementação acontece - a partir do regime de colaboração entre a União e os Municípios, Distrito Federal e Estados, contando com a participação das famílias e da comunidade -, sendo que, a partir da assinatura do documento, os entes subnacionais passam a ter a possibilidade de acesso aos “programas e ações de assistência técnica e financeira [do governo federal], visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica (BRASIL, 2007b).

Dentre as 28 diretrizes estabelecidas pelo Compromisso Todos pela Educação, destacamos aquela voltada para o Incentivo e apoio à ampliação das “possibilidades de permanência do educando sob a responsabilidade da escola para além da jornada escolar” (BRASIL, 2007, Cap. I, Art. 2º, Inciso VII). Dentre as ações do PDE voltadas para a educação em tempo integral no ensino fundamental está o Programa Mais Educação, que, posteriormente, foi substituído pelo Programa Novo Mais Educação. Voltados para a oferta da educação em tempo integral, estes programas serão tratados com mais especificidade na próxima seção.

Ainda na trilha do ordenamento normativo da educação integral e(m) tempo integral, observamos que, após árduo processo de tramitação, por meio da Lei nº 13.005/2014, foi aprovado o atual Plano Nacional de Educação que possui meta específica associada à educação em tempo integral: “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, 2014, Meta 6). Assim, a meta 6 do PNE 2014-2024, a exemplo do Fundeb, contempla o tempo integral para todas as etapas da educação básica sem, contudo, abarcar todas as suas matrículas, motivo pelo qual Coelho, Rosa e Silva (2018, p. 515) afirmam que: “apesar da meta estabelecer que 50% das escolas deverão oferecer o tempo integral, ela não prevê que esse tempo seja para todos os alunos regularmente matriculados”.

Por sua vez, Maurício (2016, p. 91) diz que o PNE 2014-2024, ao introduzir a meta 6, mantém “o caráter da política compensatória que constava do PNE 2001”, uma vez que as estratégias 6.5 e 6.6 evidenciam a valorização das parcerias com entidades do serviço social com a intencionalidade de proteção às crianças e adolescentes. Convém observar aqui que a ampliação do número de alunos matriculados no tempo integral deve ser acompanhada da garantia de condições necessárias para a implantação desta extensão da jornada escolar de forma a qualificá-la, haja vista que a escola deficitária “já passou por todo o tempo do mundo, ela não precisa ser estendida, não precisa de tempo integral” (PARO, 2009, p. 15). Observamos, ainda, que o cumprimento da meta 6²⁰, entre seus desafios, exige

²⁰ Souza, Menezes, Coelho, Bernado (2017) evidenciam que, de acordo com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) (BRASIL, 2013c), no ano de 2013, 44,2% das escolas públicas brasileiras de educação básica possuía alunos matriculados em tempo integral, sendo que, do total de matrículas, apenas 13,5% eram de tempo integral.

que se reflita tanto sobre a organização do tempo e dos espaços das escolas quanto sobre seu financiamento no contexto do cumprimento de todas as demais metas do Plano.

Passamos agora à apresentação do Programa Mais Educação e do Programa Novo Mais Educação, ambos concebidos a partir da compreensão de que deveriam se constituir indutores de políticas públicas de educação em tempo integral, com vistas a uma educação integral, junto às instâncias subnacionais de nosso país.

1.3 - O Programa Mais Educação e o Programa Novo Mais Educação

Nos últimos anos, questões relacionadas à educação integral, ao tempo integral e à ampliação da jornada escolar têm sido discutidas e valorizadas nas agendas políticas. Associado a isso, cresce o entendimento de que a compreensão sobre o financiamento - por meio da transferência de recursos suficientes, regulares e estáveis - é imprescindível para a garantia do direito à educação, contribuindo, para que esta dissertação se propõe a investigar: o financiamento federal dos programas Mais Educação e Novo Mais Educação no contexto escolar.

O Programa Mais Educação foi instituído pela Portaria Interministerial nº 17/2007, tendo sido mais tarde normatizado pelo Decreto Nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010. Além de, conforme já evidenciado, fazer parte do conjunto de ações do Plano de Desenvolvimento da Educação, sua implantação foi considerada como uma estratégia do governo federal para induzir a ampliação da jornada escolar na perspectiva da educação integral, junto às instâncias subnacionais. Mais especificamente, o PME visava “fomentar a educação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio do apoio a atividades sócio-educativas no contraturno escolar” (BRASIL, 2007). Além disso, o programa tem por finalidade “contribuir para a melhoria da aprendizagem por meio da ampliação do tempo de permanência de crianças, adolescentes e jovens matriculados em escola pública, mediante a oferta de educação básica em tempo integral” (BRASIL, 2010, Art. 1º).

O PME, sob a perspectiva da intersetorialidade, congrega ações conjuntas do Ministério da Educação (MEC), do Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome (MDS), da Cultura (MC) e Ministério dos Esportes (ME)

(LECLERC, 2012, p.307). O Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE/Educação Integral), vinculado ao Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) operacionalizou o desenvolvimento de suas ações desde 2008, onde iniciou o processo de adesão das escolas públicas de todo o Brasil.

Para fins de adesão e distribuição dos recursos do PME, o Decreto N° 7.083/2010, diferente da Portaria n° 17/2007, definiu educação básica em tempo integral como correspondendo à jornada escolar com “duração igual ou superior a sete horas diárias, durante todo o período letivo, compreendendo o tempo total em que o aluno permanece na escola ou em atividades escolares em outros espaços educacionais (BRASIL, 2010, Art. 1º, § 1º). Na prática, o Decreto procurou alinhar o programa às exigências do Fundeb, de modo a que as matrículas associadas ao PME também pudessem receber recursos do Fundo.

Na perspectiva de buscar estabelecer a escola um espaço de oportunidades educativas e culturais, o PME organizou suas atividades a partir de macrocampos²¹. Cada um dos macrocampos é constituído por um conjunto diferenciado de atividades. Tanto os macrocampos, quanto suas atividades passaram por alterações no período de vigência do programa, conforme é possível constatar no Quadro 3.

Quadro 3: Macrocampos e número de atividades do Programa Mais Educação associado às escolas urbanas⁽¹⁾ -2011-2014⁽²⁾

2011	2012	2013	2014
Acompanhamento Pedagógico (06)	Acompanhamento Pedagógico (06)	Acompanhamento Pedagógico (06)	Acompanhamento Pedagógico (01)
Educação Ambiental (02)	Educação Ambiental e Desenvolvimento Sustentável (02)	Educação Ambiental, Desenvolvimento Sustentável e Economia Solidária e Criativa/ Educação Econômica (04)	Educação Ambiental, Desenvolvimento Sustentável e Economia Solidária e Criativa/ Educação Econômica (Educação Financeira e Fiscal) (03)
Esporte e Lazer (21)	Esporte e Lazer (20)	Esporte e Lazer (23)	Esporte e Lazer (23)
Direitos Humanos em Educação (01)	Direitos Humanos em Educação (02)	Educação em Direitos Humanos (01)	Educação em Direitos Humanos (01)

²¹ Compreende-se por macrocampo um campo de ação pedagógico-curricular no qual se desenvolvem atividades interativas, integradas e integradoras dos conhecimentos e saberes, dos tempos, dos espaços e dos sujeitos envolvidos com a ação educacional. Disponível em <http://www.portal.mec.gov.br/programamaiseducação>. Consulta realizada em 08/10/2018.

Cultura e Artes (17)	Cultura e Artes e Educação Patrimonial (20)	Cultura, Artes e Educação Patrimonial (20)	Cultura, Artes e Educação Patrimonial (21)
Cultura Digital (3)	Cultura Digital (02)	-	-
Promoção da Saúde (01)	Promoção da Saúde (02)	Promoção da Saúde (01)	Promoção da Saúde (01)
Comunicação e Uso de Mídias (05)	Comunicação e Uso de Mídias (06)	Comunicação, Uso de Mídias e Cultura Digital (08)	Comunicação, Uso de Mídias e Cultura Digital (08)
Investigação no Campo das Ciências da Natureza (02)	Investigação no Campo das Ciências da Natureza (03)	-	-
Educação Econômica (01)	Educação Econômica /Economia criativa (02)	-	-
Total de atividades: 53	Total de atividades: 63	Total de atividades: 59	Total de atividades: 55

Fonte: Construído pela autora com base nos Manuais Operacionais de Educação Integral nos anos de 2011, 2012, 2013²² e 2014.

Nota: os valores dispostos entre parênteses correspondem ao número de atividades associadas a cada macrocampo.

(1) No ano de 2012, as escolas do campo foram incluídas no PME com uma organização distribuída em sete macrocampos, porém, nesta dissertação, trataremos somente das escolas urbanas. (2) Devido a atual indisponibilidade na rede dos manuais operacionais correspondentes aos anos de 2008 a 2010, não foi possível incluir as informações correspondentes a esse período.

Até o ano de 2012, o PME estava constituído por 10 macrocampos, que, a partir de 2013, por afinidade, foram agrupados em 7 macrocampos. Já no que diz respeito às atividades, elas chegaram a um número de 63, tendo diminuído nos anos subsequentes. Destacamos que o PME possibilitava às escolas, a partir da sua própria escolha, desenvolver atividades para além das disciplinas curriculares, oportunidades formativas estas associadas à macrocampos do conhecimento. Leclerc (2012, p. 313), ao fazer referência a estes “arranjos educativos locais”, destaca que tais arranjos devem estar associados ao projeto político-pedagógico (PPP) da escola:

A ênfase sobre como as ofertas educativas e os arranjos educativos locais possibilitam o desenvolvimento de projetos político-pedagógicos de educação integral requer a explicitação dos

²² No ano de 2013, para as escolas urbanas que já desenvolviam o programa foram propostos sete macrocampos, porém para as que estavam realizando sua adesão foram pensados somente cinco macrocampos (Acompanhamento Pedagógico, Comunicação, Uso de Mídias e Cultura Digital e Tecnológica, Cultura, Artes e Educação Patrimonial, Educação Ambiental, Desenvolvimento Sustentável e Economia Solidária e Criativa, Educação Econômica, Esporte e Lazer).

macrocampos de atividades. Trata-se de linguagens, vivências e conhecimentos, agrupados por familiaridade.

Os materiais necessários para o desenvolvimento das atividades disponíveis nos macrocampos são financiados pelo governo federal e para cada uma existe um kit de material específico.

O macrocampo de Acompanhamento Pedagógico era de “opção obrigatória”, já os demais eram de livre escolha pelas escolas, de acordo com suas necessidades, condições e possibilidades e, em especial, com seu projeto político-pedagógico, dentro de limites estabelecidos, por ano, pelos manuais operacionais de educação integral. Cabe ressaltar que, a partir do ano 2014 esse macrocampo, apesar de continuar obrigatório, passou a possuir apenas a atividade de: “Orientação de Estudos e Leituras que contemplará as diferentes áreas do conhecimento” (BRASIL, 2014b, p. 5). Portanto, a partir da definição dos macrocampos, as escolas passavam para a escolha das atividades, conforme seu PPP e necessidades.

O PME, ao prever a oferta de atividades no contraturno, trouxe consigo a discussão sobre quais profissionais deveriam conduzir a política de educação em tempo integral, na perspectiva da educação integral, dentro das escolas. Assim, embora não prevesse a contratação de profissionais da educação com vínculo empregatício, o PME trouxe consigo a presença de dois novos atores educacionais no âmbito escolar: os monitores e professores comunitários. A respeito dos monitores, Dayrell; Carvalho e Geber (2012, p. 157) observam que:

Estamos falando de um novo ator educativo, contratado pelas escolas para desenvolver ações educativas, na sua maioria de caráter cultural e/ou esportivo, que atuam desenvolvendo oficinas com contraturno escolar. Na maioria das vezes, tais educadores são jovens e moradores das comunidades nas quais realizam suas ações educativas, atuando sob diferentes denominações como: oficineiros, educadores socioculturais, animadores sociais, agentes culturais, educadores sociais, arte-educadores, entre outros.

O trabalho dos monitores estava balizado pela Lei nº 9.608/1998 (BRASIL, 1998), que trata do serviço voluntário, sendo que o Manual de Educação Integral (BRASIL, 2011, p. 9) estabeleceu que:

O trabalho de monitoria deverá ser desempenhado preferencialmente, por estudantes universitários de formação específica nas áreas de

desenvolvimento das atividades ou pessoas da comunidade com habilidades apropriadas, como por exemplo, instrutor de judô, mestre de capoeira, contador de histórias, agricultor para horta escolar, etc.

Logo, os monitores precisavam ter habilidades específicas para desenvolverem as atividades que se propunham a executar e o seu vínculo com a unidade escolar era limitado às oficinas/aulas para as quais foram designados. A aproximação do seu trabalho com os demais profissionais da escola acontecia por intermédio do professor comunitário, que deveria pertencer ao corpo docente, e possuía como objetivo a organização das atividades do PME e envolver a escola na oferta do tempo integral. Ainda sobre o professor comunitário, vale observar que:

A disponibilização desse professor comunitário para a escola e de responsabilidade das secretarias de educação, como contrapartida ao aporte de recursos efetuados pelo MEC nas unidades de ensino. A Secretaria Municipal ou Estadual de Educação designará esse professor, que deve ser efetivo do quadro, com 40 horas semanais, para coordenar a oferta e a execução das atividades do Programa Mais Educação. (BRASIL, 2013a, p. 15)

Diante do exposto, podemos afirmar que os custos da contratação do professor comunitário representam a contrapartida da Entidade Executora (EEx)²³ à implantação do PME. A quantidade de voluntários contratados, bem como os valores destinados para seu ressarcimento, era determinada pelo número de turmas e pela quantidade de estudantes em cada uma delas. Esses valores, assim como os recursos destinados ao PME, serão evidenciados no Capítulo 2 desta dissertação, que tratará especificamente do financiamento do PME na escola.

O Programa Mais Educação, no ano de 2015, foi alvo de uma avaliação realizada pela Fundação Itaú Social e pelo Banco Mundial, cujo relatório apresentou como título “Programa Mais Educação: Avaliação de Impacto e Estudo Qualitativo”, e cujas análises compreenderam o período de 2008 a 2011. A pesquisa revela que o programa foi um sucesso “como política indutora de educação integral no Brasil, com velocidade de ampliação da cobertura que possibilitou o país estar mais próximo do alcance da meta 6 do Plano Nacional de Educação” (FUNDAÇÃO ITAÚ SOCIAL, 2015, p.6). Contudo:

²³ Entidade Executora (EEx) – prefeituras municipais e secretaria de educação distrital e estaduais, responsáveis pelo recebimento, execução e prestação de contas dos recursos destinados as escolas públicas. (BRASIL, 2007d, Art. 4º, Inciso II).

Basicamente o estudo também detectou que não há impacto do PME sobre o desempenho médio das escolas em português e nem sobre a taxa de abandono. Verificam-se efeitos negativos em matemática no curto prazo após a adesão da escola ao Programa, reduzindo esse efeito com o tempo. (FUNDAÇÃO ITAÚ SOCIAL, 2015, p.30)

Com relação às atividades desenvolvidas por meio dos macrocampos, a pesquisa revelou que existiam algumas limitações “nas condições das escolas, relativas à existência de monitores e de boa estrutura na escola” (FUNDAÇÃO ITAÚ SOCIAL, 2015, p.31), possibilitando entender que escolas com melhores condições e estruturas é que estariam desenvolvendo o programa. Os resultados da pesquisa mostraram, ainda, que o Programa Mais Educação apresentou “impactos estatisticamente não significativos nas taxas de abandono escolar”, produzindo “impactos médios negativos nos resultados dos alunos nas provas de Matemática” (FUNDAÇÃO ITAÚ SOCIAL, 2015, p.95). Ainda sobre os impactos do programa, agora sobre a disciplina de português, a pesquisa constatou que: “as escolas que escolhem as atividades de português para o acompanhamento pedagógico e/ou Esporte e Lazer apresentam efeito negativo maior nos resultados das provas, tanto de português como de matemática” (FUNDAÇÃO ITAÚ SOCIAL, 2015, p. 96).

No ano de 2016, após o impeachment da presidenta eleita e a posse de um novo presidente, o Programa Mais Educação foi descontinuado ao ser substituído pelo Programa Novo Mais Educação (PNME), instituído por meio da Portaria nº 1.144/2016. Tendo em vistas, o Documento Orientador do PNME, o motivo que levou o Ministério da Educação a instituir o programa foi:

O fato de o Brasil não ter alcançado a meta estabelecida pelo IDEB e o desafio de buscarmos atingir as Metas 6 e 7 do Plano Nacional de Educação – PNE, instituído pela Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que determinam a ampliação da oferta de educação em tempo integral e a melhoria da qualidade do fluxo escolar e da aprendizagem das escolas públicas. (BRASIL, 2016a, p.3)

O PNME aproximou seu objetivo mais diretamente ao apoio pedagógico, ao evidenciar como objetivo:

“melhorar a aprendizagem em língua portuguesa e matemática, no ensino fundamental por meio da ampliação da jornada escolar de crianças e adolescentes, mediante a complementação da carga horária

de cinco ou quinze horas semanais no turno e contraturno escolar” (BRASIL, 2016, Art. 1º).

O programa elenca como diretrizes (2016a, p. 3):

a integração do Programa à política educacional da rede de ensino e as atividades do projeto político pedagógico da escola; o atendimento prioritário tanto dos alunos e das escolas de regiões vulneráveis quanto dos alunos com maiores dificuldades de aprendizagem, como as escolas com piores indicadores educacionais; a pactuação de metas entre o MEC, os entes federados e as escolas participantes; o monitoramento e a avaliação periódica da execução e dos resultados do Programa e a cooperação entre União, Distrito Federal e municípios.

Quanto à sua adesão, o PNME estabelece que: “é facultado às EEx a indicação da carga horária do programa por escola – 5 (cinco) horas ou 15 (quinze) horas semanais” (BRASIL, 2016a, p. 5). Além disso, as escolas que aderirem à ampliação da jornada escolar de 5 horas deverão ser organizadas, necessariamente, a partir do: “Acompanhamento Pedagógico Obrigatório, [...] de Língua Portuguesa e [...] de Matemática” (BRASIL, 2016a, p. 11). Já as que aderirem à ampliação da jornada de 15 horas deverão apresentar “4 (quatro) horas de Língua Portuguesa e 4 (quatro) horas de Matemática. As 7 (sete) horas restantes precisarão ser distribuídas em três outras Atividades Complementares” (BRASIL, 2016a, p. 11). Tais Atividades Complementares - que no PME eram denominadas de macrocampos - estão relacionadas aos campos de Cultura e Artes e de Esporte e Lazer, associados, respectivamente, a 10 e 17 possibilidades de opções de atividades (BRASIL, 2016).

Nesse sentido, do PME para o PNME, percebe-se uma ampliação da carga horária das atividades de português e matemática, deixando inclusive de contemplar atividades do antigo macrocampo Acompanhamento Pedagógico do PME, que incluía Ciências e Estudos Sociais. Cabe ressaltar que somente farão jus às atividades complementares as unidades escolares que optarem pela jornada de 15 horas.

A nomenclatura utilizada no Documento Orientador para evidenciar os sujeitos envolvidos no processo de execução do programa parece trazer consigo uma hierarquização dos saberes. Os profissionais que trabalham com as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática são chamados de Mediadores de Aprendizagem, enquanto que os responsáveis pelas demais atividades são chamados de Facilitadores (BRASIL, 2016a).

O PNME, ao ter início nas escolas, submeteu seus alunos a uma avaliação inicial para que fosse realizado um diagnóstico de seus conhecimentos em Língua Portuguesa e Matemática: “O sistema disponibilizará testes periódicos, sendo que o primeiro deles foi a avaliação de entrada” (BRASIL, 2017, p. 37). Dessa forma, o programa parece reforçar as práticas pedagógicas que visam preparar para as avaliações em larga escala, em detrimento de outras áreas do conhecimento, podendo reduzir as possibilidades de a política pública de educação em tempo integral contribuir para a perspectiva da educação integral escolar, tal qual se propunha o PME.

CAPÍTULO 2: Financiamento da educação (em tempo integral): principais fontes, destinos e gestão

Tempo é dinheiro! Isso é o que diz a frase de Benjamin Franklin que se tornou um famoso dito popular e nos faz refletir sobre a relação do tempo com o seu financiamento e de como acontecem os impactos dessa relação na vida do cidadão. Os desafios de melhorar a qualidade da educação brasileira perpassam por políticas públicas de financiamento, que são fundamentais para a implantação das ações que visam transformar a realidade educacional de nosso país.

O Brasil, como um país ainda em desenvolvimento, apresenta uma enorme desigualdade social na distribuição de sua renda e grandes deficiências nos seus sistemas de ensino, situações estas que, entre outros aspectos, estão atreladas a desafios educacionais a serem superados. Nessa perspectiva, a responsabilidade de todos, e principalmente do Estado, com as políticas públicas para a educação envolve recursos orçamentários, sobretudo por tratar-se de um país onde parte significativa da população vive no limite da linha da pobreza.

Em meio a esse contexto, o tema relacionado ao financiamento da educação tem assumido um importante papel no cenário das políticas públicas nacionais. De acordo com Oliveira (2009, p.12), ele é “fundamental, posto que a maior parte dos aperfeiçoamentos relacionados à educação pública pressupõe alocação de recursos”.

Nesse sentido, considerando-se, entre outros aspectos, o volume de recursos envolvidos, nas seções a seguir será apresentado duas importantes fontes de recursos para a educação básica – a saber, (1) a vinculação constitucional de recursos para a educação e, dentro desta, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) e (2) o salário-educação – bem como (3) a principal estratégia de descentralização financeira do governo federal para as escolas, qual seja, o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE).

A discussão da vinculação constitucional de recursos para a educação se justifica nesta dissertação por se constituir na principal fonte de recursos da educação pública no Brasil, incluindo seus diferentes níveis, etapas modalidades e extensões da jornada escolar, e, por conseguinte, a educação em tempo integral. Logo, o estudo do financiamento do tempo integral está inserido no contexto mais amplo do estudo financiamento da educação.

Já a apresentação do salário-educação tem por origem a compreensão de que este, além de se constituir na segunda principal fonte de recursos da educação nacional, se estabelece como a principal fonte PDDE, e dentro deste, do PDDE/Educação Integral, base de sustentação financeira dos Programas Mais Educação e Novo Mais Educação, cujos financiamentos, com origem no governo federal, estão focados nesta dissertação.

2.1 - A vinculação de recursos para a educação e os fundos contábeis

Sendo a educação um direito inalienável do cidadão, ela não se limita ao acesso, abrangendo também a permanência com qualidade do aluno na escola. A garantia de financiamento público é um aspecto imprescindível para esta qualidade. Cury (2014, p. 1059) afirma que: “Se tal é a importância da educação, então, ela só pode ter como própria de sua natureza a qualidade. Tanto é assim que este direito, assim juridicamente protegido, se vê ainda cercado de um financiamento vinculado a própria Constituição [...]”.

A garantia do direito à educação teve um de seus marcos alicerçados no Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova (1932), que, além de evidenciar que a educação deveria ser pública, gratuita e dever do Estado, reivindicava meios para efetivar seu financiamento, este entendido como estratégia fundamental para a garantia de qualquer direito social. Segundo Azevedo (1958, p. 69):

[...] Esses meios, não podem reduzir-se às verbas que, nos orçamentos, são consignados a esse serviço público e, por isto, sujeitas às crises dos erários do Estado ou às oscilações do interesse dos governos pela educação. A autonomia econômica não se poderá realizar, a não ser pela instituição de um “fundo especial ou escolar” que, constituído de patrimônios, impostos e rendas próprias, seja administrado e aplicado exclusivamente no desenvolvimento da obra educacional, pelos próprios órgãos de ensino, incumbidos de sua direção.

A década de 1930, no âmbito nacional, representou um marco na renovação educacional do país. A ação do movimento da Escola Nova veio logo após o governo provisório de Getúlio Vargas instituir o Ministério dos Negócios da Educação e

Saúde Pública²⁴, na perspectiva de tratar a educação como uma questão nacional, a qual vinha se configurando como um direito secundário.

A partir da Constituição Federal de 1934, a educação conquistou destaque no contexto das políticas sociais públicas, tendo incorporado alguns dos ideais defendidos pelo Manifesto de 1932, voltado para uma renovação educacional. O texto constitucional buscou garantir o financiamento da educação primária, determinando percentuais mínimos de impostos a serem aplicados na educação: nunca menos de 10% para governo federal e municípios e nunca menos de 20% para os Estados e do Distrito Federal (BRASIL, 1934, Art. 156). A Constituição de 1934 é considerada uma referência quando o assunto é o investimento em educação, sendo que, de acordo com Rocha (2005, p. 128), “A obrigatoriedade do Estado em aplicar recursos públicos em educação foi dos aspectos mais significativos aprovados pela Constituição de 1934”.

Nessa perspectiva, o debate sobre o financiamento da educação estendeu-se para além dos percentuais estipulados, pois seria preciso criar condições específicas associadas à origem destes recursos, assim como para sua destinação. Tais preocupações estiveram presentes já na Constituinte de 1933-1934, que tratou:

[...] tanto de índices orçamentários da União, Estados e municípios, referidos à educação, como da criação de fundos especiais de educação. Coloca-se, então, a exigência de se estabelecer critérios para a distribuição desses meios. (ROCHA, 2005, p.128)

A vinculação constitucional de recursos para a educação, determinada pela primeira vez na Constituição de 1934, foi revogada com a instalação do Estado Novo no Brasil. Ademais, em 1937, uma nova Constituição foi outorgada sem fazer menção a esta vinculação. Por sua vez, a Constituição Federal de 1946 retomou a vinculação de percentuais de recursos para a educação (BRASIL, 1946, Art. 169)²⁵. Mais especificamente, como evidenciado por Menezes (2005, p.19), “Esteve presente na Constituinte de 1946 a discussão referente à necessidade de se estipular um *quantum* que possibilitasse o efetivo cumprimento da vinculação por parte dos entes federados”. A intenção era fixar percentuais de destinação de recursos para a

²⁴ Criada pelo Decreto n° 19.402, de 14 de novembro de 1930 (BRASIL, 1930). Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/d19402>>. Consulta realizada em 16 de julho de 2018.

²⁵ A Constituição de 1946 fixou que: “Anualmente, a União aplicará nunca menos de dez por cento, e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios nunca menos de vinte por cento da renda resultante dos impostos na manutenção e desenvolvimento do ensino” (BRASIL, 1946, Art. 169).

educação capazes de serem cumpridos pelos entes federados. Todavia, segundo a autora, a fixação destes percentuais acabou por ser estabelecida sem a presença de critérios definidos.

A Lei nº 4.024/1961, que fixou as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, indo ao encontro da Constituição de 1946 - e buscando fortalecer a educação por meio de seu financiamento - aumentou o percentual de investimento da União, em educação, de 10% para 12% de recursos para o desenvolvimento da educação brasileira (BRASIL, 1961, Art. 92). Saviani (2013, p. 306, Grifos nossos), afirma que a LDBEN de 1961 determinou ainda que “com nove décimos dos *recursos federais*, deviam ser constituídos, com parcelas iguais, três fundos, um para o ensino primário, outra para o ensino médio e o terceiro para o superior”. Ou seja, estes fundos, ao contrário do contexto atual, apresentavam percentuais específicos de recursos que consideravam o nível e a etapa de ensino, destinados à educação por parte do governo federal.

O Brasil teve seu panorama social, econômico e político remodelado a partir do Golpe Militar de 1964, instalando-se naquele momento a ditadura militar, ocasião que foi decretada a Constituição Federal de 1967, cujo texto original suprimiu a determinação de aplicação de percentuais mínimos de recursos em educação por parte dos entes federados. Tais percentuais foram reintroduzidos por meio da Emenda Constitucional nº 1/1969, porém de forma exclusiva às instâncias municipais que passaram a ter que destinar “ao ensino primário”, pelo menos, 20% da sua receita tributária, podendo sofrer intervenção regulada pelo governo estadual, no caso do não cumprimento de tal determinação (BRASIL, 1969, Art. 15, § 3º, Alínea f).

Na década de 1970, o debate acerca da vinculação dos recursos para a educação ganhou novos contornos com a aprovação da Lei nº 5.692/1971, que fixou Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus (BRASIL, 1971). A referida lei que também determinava a ampliação do número obrigatório de anos de estudo de quatro para oito anos, acrescentou que as instâncias municipais deveriam aplicar no ensino de 1º grau pelo menos 20% das transferências recebidas do Fundo de Participação (MENEZES, 2005). A discussão sobre esta vinculação foi retomada ainda naquela mesma década quando, conforme Loureiro (s.d, p. 3):

Em meados da década de 1970, volta o debate sobre a vinculação de parte da receita de impostos para a manutenção e desenvolvimento do ensino, que culmina, em 1976, com a apresentação, pelo senador João Calmon, membro da Comissão de Educação no Senado, de proposta de vinculação.

Na década de 1980, foi reintroduzida no cenário nacional a partir da aprovação no Congresso Nacional da Emenda Constitucional nº 24/1983, conhecida como Emenda Calmon, que estabelecia a obrigatoriedade de a União investir 13% e de os Estados, Distrito Federal e Municípios aplicarem 25% da renda resultante dos impostos na manutenção e desenvolvimento do ensino (BRASIL, 1983, Art. 176, § 4º).

Cabe frisar que a vinculação de recursos para a educação, como marco no ordenamento constitucional, só não se efetivou nos períodos ditatoriais, ou seja, nas Constituições do Estado Novo (1937) e da Ditadura Militar (1967), sendo que nas demais esse princípio vem sendo marcado como importante fundamento do financiamento associado à manutenção e desenvolvimento do ensino.

A Constituição Federal de 1988, conhecida como Constituição Cidadã, estabeleceu importantes direitos sociais. Após um longo período de ditadura militar, proclamou a educação como direito de todos (BRASIL, 1988, Art. 205), sendo também considerada como um direito fundamental. Coerente com a explicitação do direito à educação, a Constituição de 1988 vinculou parte da receita de impostos a este direito social:

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

A vinculação busca garantir a destinação de uma porcentagem mínima dos impostos à educação, sendo que, de acordo com Menezes (2017, p. 57), “Sobre a vinculação, cumpre destacar, de início, alguns aspectos. O primeiro diz respeito ao fato de incidir exclusivamente sobre a receita de impostos e não sobre a receita tributária”. A este respeito, observamos que a Constituição Federal de 1988 elenca três espécies de tributos: taxas, contribuições de melhorias e impostos (BRASIL, 1988, Art. 145).

A Tabela 2 busca resumir o movimento da vinculação constitucional de recursos para a educação, no período estabelecido de 1934 a 1988.

Tabela 2: Vinculação Constitucional de recursos para a Educação no período de 1934 – 1988:

Entes	Vinculação (%)						
	CF 34 Art.139	CF 37	CF 46 Art. 169	CF 67	EC 01/69	EC 4/83	CF 88 Art. 212
União	10*	Revogou a vinculação	10	Revogou a vinculação	--	13	18
Estados e DF	20		10		--	25	25
Municípios	10		20		20	25	25

* A Constituição de 1934 subvinculava 20% da alíquota da União para o ensino rural (art. 156).

Notas: (1) a Emenda Constitucional n° 1, de 1969, associou a vinculação à receita tributária e não à receita de impostos, conforme fizeram as demais Cartas Constitucionais; (2) poder-se-ia acrescentar ao quadro as determinações: I) da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n° 4.024/1961), que vinculou 12% dos impostos da União e 20% dessa mesma receita dos estados, Distrito Federal e municípios a manutenção e desenvolvimento do ensino (art. 92), e; II) da Lei de Diretrizes e Bases do Ensino de 1° e 2° Grau (Lei n° 5.69/71), que repetiu a vinculação determinada pela EC n° 1/1969 e acrescentou que os municípios aplicassem no ensino de 1° pelo menos 20% das transferências recebidas do Fundo de Participação (art. 59).

Fonte: MENEZES (2005)

A Tabela 2 comprova o que já foi afirmado antes, ou seja, que as Constituições decretadas nos períodos de recessão democrática não apresentaram vinculação de recursos para a educação, nas demais os percentuais foram, gradativamente, sendo elevados para todos os entes federados. Além disso, “dentre os entes federados, os municípios foram os que, no período 1934-1988, mais tiveram aumentada sua assunção financeira para com a educação (150%), seguida pela União (80%)” (MENEZES, 2005, p.22).

Ao mesmo tempo em que a Constituição de 1988 apresenta como princípio do ensino “a garantia de padrão de qualidade” (BRASIL, 1988, Art. 206, Inciso VII), a vinculação constitucional busca fornecer as bases financeiras voltadas para a confirmação da importância da educação como direito atrelado à referida qualidade: “A distribuição de recursos públicos assegurará prioridade ao atendimento das

necessidades do ensino obrigatório, no que se refere à universalização, garantia de padrão de qualidade e equidade, nos termos do plano nacional de educação”. (BRASIL, 1988, Art. 212, § 3º).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/1996, ao dedicar um título exclusivo ao financiamento da educação²⁶, estabelece como fontes de recursos públicos para a educação a receitas de impostos próprios dos entes federados, de transferências constitucionais e outras transferências, do salário educação, de incentivos fiscais, bem como de outros recursos que, por ventura, venham a ser previstos em lei (BRASIL, 1996, Art. 68, Incisos I, II, III, IV e V). No contexto deste estudo, interessa-nos especialmente a receita do salário educação, pois é a partir dele que o MEC e o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) dão sustentação ao financiamento de programas e projetos educacionais em nosso país, entre eles, os Programas Mais Educação e Novo Mais Educação, objeto desta pesquisa.

Convém observar, ainda, que ao receberem um programa do governo federal, os entes subnacionais comprometem-se em fornecer uma contrapartida, a qual pode ser possibilitada com recursos da quota-parte do salário-educação e/ou com recursos associados à vinculação de recursos para a educação, entre outras possibilidades, conforme veremos adiante.

Buscando fortalecer o direito à educação, disposto na Constituição de 1988 (BRASIL, 1988, Art. 205), a LDBEN determina que, no caso de os entes subnacionais estabelecerem em suas constituições estaduais, Distrital ou leis orgânicas, percentuais superiores àqueles apresentados na Constituição Federal de 1988 (Art. 212), então estes percentuais é que deverão ser considerados para fins de integralização do montante de recursos a ser destinado à educação (BRASIL, 1996, Art. 68). Além disso, diferente da Constituição Federal que optou por não se manifestar a respeito, a LDBEN estabelece que os recursos da vinculação devem estar destinados ao ensino público:

Art. 69 - A União aplicará, anualmente, nunca menos de dezoito, e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, vinte e cinco por cento, ou o que consta nas respectivas Constituições ou Leis Orgânicas, da receita resultante de impostos, compreendidas as transferências

²⁶ O Título VII, denominado “Dos Recursos Financeiros”, abrange um número total de dez artigos (do Art. 68 ao Art. 77).

constitucionais, na manutenção e desenvolvimento do *ensino público* (BRASIL, 1996, Grifos nossos).

A LDBEN também estabelece no que os recursos oriundos da vinculação constitucional de recursos para a educação podem ser aplicados. Mais especificamente, estes recursos devem ser investidos em despesas consideradas como de manutenção e desenvolvimento da educação (MDE), entendidas como aquelas realizadas com vistas à “consecução dos objetivos básicos das instituições educacionais de todos os níveis” (BRASIL, 1996, Art. 70)²⁷. Além disso, a LDBEN, lista as despesas que não devem ser consideradas como de MDE (BRASIL, 1996, Art. 71)²⁸.

A partir dessas reflexões, na tentativa de promover um maior equilíbrio no valor por aluno/ano, combatendo, em certa medida, as desigualdades educacionais entre as instâncias subnacionais, surgiram os fundos contábeis para a educação. Primeiro, no ano de 1996, foi criado o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef), o qual, no ano de 2007, foi substituído pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb).

Os fundos - Fundef e Fundeb - consistem em subvinculações de uma parte da vinculação constitucional de recursos para a educação, anteriormente apresentada. Mais especificamente, o Fundef e o Fundeb são constituídos, cada qual, por um conjunto de recursos específicos com origem na vinculação constitucional, que, a

²⁷ De acordo com a LDBEN, as seguintes despesas devem ser consideradas como de MDE: “I - remuneração e aperfeiçoamento do pessoal docente e demais profissionais da educação; II - aquisição, manutenção, construção e conservação de instalações e equipamentos necessários ao ensino; III - uso e manutenção de bens e serviços vinculados ao ensino; IV - levantamentos estatísticos, estudos e pesquisas visando precipuamente ao aprimoramento da qualidade e à expansão do ensino; V - realização de atividades-meio necessárias ao funcionamento dos sistemas de ensino; VI - concessão de bolsas de estudo a alunos de escolas públicas e privadas; VII - amortização e custeio de operações de crédito destinadas a atender ao disposto nos incisos deste artigo; VIII - aquisição de material didático-escolar e manutenção de programas de transporte escolar.” (BRASIL, 1996, Art. 70).

²⁸ De acordo com a LDBEN, não se constituem despesas de MDE: “I - pesquisa, quando não vinculada às instituições de ensino, ou, quando efetivada fora dos sistemas de ensino, que não vise, precipuamente, ao aprimoramento de sua qualidade ou à sua expansão; II - subvenção a instituições públicas ou privadas de caráter assistencial, desportivo ou cultural; III - formação de quadros especiais para a administração pública, sejam militares ou civis, inclusive diplomáticos; IV - programas suplementares de alimentação, assistência médico-odontológica, farmacêutica e psicológica, e outras formas de assistência social; V - obras de infra-estrutura, ainda que realizadas para beneficiar direta ou indiretamente a rede escolar; VI - pessoal docente e demais trabalhadores da educação, quando em desvio de função ou em atividade alheia à manutenção e desenvolvimento do ensino” (BRASIL, 1996, Art. 71).

partir destes fundos, são redistribuídos no âmbito do território do mesmo estado. No caso do Fundef, os recursos que chegavam aos entes subnacionais deviam ser investidos exclusivamente no ensino fundamental regular, já no caso do Fundeb, tal investimento deve se dar na educação básica (MENEZES, 2005; DAVIES, 2012).

Ainda compõe os fundos, “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” (BRASIL, 2018b). Tanto o Fundef como o Fundeb tiveram sua criação disposta no Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, pois possuem tempo determinado de vigência, no caso, 10 e 14 anos respectivamente (BRASIL, 1996, Art. 5º; BRASIL, 2006, Art. 2º).

Conforme é possível constatar no Quadro 4, os fundos apresentam composição diferenciada, haja vista o Fundeb apresentar uma maior amplitude de alcance de matrículas do que o Fundef, necessitando, pois, de um aporte maior de recursos.

Quadro 4: Fundef e Fundeb

FUNDEF	FUNDEB
Criado pela Emenda Constitucional nº 14/1996 e regulamentado pela Lei nº 9.424/1996 e pelo Decreto nº 2.264/1997	Criado pela Emenda Constitucional nº 53/2006 e regulamentado pela Lei nº 11.494/2007 e pelo Decreto nº 6.253/2007
Valorização dos profissionais do magistério	Valorização dos profissionais da educação
Duração: 10 anos	Duração: 14 anos
Período de vigência: 1996-2006	Período de vigência: 2007-2020
Abrangência: Ensino Fundamental Regular	Abrangência: Educação Básica
Recursos do Fundef: O Fundef era formado, no âmbito de cada Estado, por 15% das seguintes fontes de arrecadação: <ul style="list-style-type: none"> • Fundo de Participação dos Municípios – FPM; • Fundo de Participação dos Estados – FPE; • Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Serviços – ICMS; • Imposto sobre Produtos Industrializados, proporcional às exportações – IPI-exp; • Desoneração de Exportações, de que trata a Lei Complementar nº 87/96 (Lei Kandir). 	Recursos do Fundeb: O Fundeb é formado, no âmbito de cada Estado, por 20% das seguintes fontes de arrecadação: <ul style="list-style-type: none"> • Fundo de Participação dos Estados – FPE • Fundo de Participação dos Municípios – FPM • Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Serviços – ICMS • Imposto sobre Produtos Industrializados, proporcional às exportações - IPIexp • Desoneração de Exportações (LC 87/96) • Imposto sobre Transmissão Causa

	<p>Mortis e Doações – ITCMD</p> <ul style="list-style-type: none"> • Imposto sobre Propriedade Veículos Automotores – IPVA • Quota Parte de 50% do Imposto Territorial Rural devida aos Municípios – ITR
Recursos distribuídos para as redes estaduais, distrital e municipais, de acordo com o número de alunos matriculados no ensino fundamental regular público, registrado no censo escolar do ano anterior	Recursos distribuídos para as redes estaduais, distrital e municipais, de acordo com o número de alunos matriculados na educação básica, registrado no censo escolar do ano anterior. As redes municipais só recebem recursos para a educação infantil e o ensino fundamental. Já as redes estaduais, para os ensinos fundamental e médio
Utilização dos Recursos: Mínimo de 60% para a remuneração dos profissionais do magistério do ensino fundamental. O restante dos recursos, em outras despesas de manutenção e desenvolvimento do ensino fundamental público.	Utilização dos Recursos: Mínimo de 60% para a remuneração dos profissionais da educação da educação básica. O restante dos recursos em outras despesas de manutenção e desenvolvimento da educação básica pública.
Salário-educação é vinculado ao ensino fundamental, sendo parte da quota federal utilizada no custeio da complementação da União ao Fundef, permitida até o limite de 20% do valor da complementação	Salário-educação é vinculado à educação básica, não podendo ser utilizado para fins de custeio da complementação da União ao Fundef.

Fonte: Elaborado pela autora com base em dados do portal do Ministério da Educação (MEC). Disponível em <http://www.mec.gov.br>. Consulta realizada em 13/07/18.

Além das fontes que compõem os fundos apresentados no Quadro 4, existe uma parcela de recursos advinda do governo federal, repassada aos fundos estaduais e distrital, a título de complementação a estes fundos contábeis. No caso do Fundef, a complementação federal ocorria quando os fundos estaduais e/ou distrital não atingissem um valor mínimo por aluno, definido por ato do presidente da República, de modo a que o valor mínimo por aluno nunca fosse “inferior à razão entre a previsão da receita total para o Fundo e a matrícula total do ensino fundamental no ano anterior, acrescida do total estimado de novas matrículas” (BRASIL, 1996, Art. 6º, § 1º). Contudo, embora a União tivesse tido forte participação como coordenadora federativa do Fundef, sua atuação na função supletiva aos estados e Distrito Federal acabou deixando a desejar, não contribuindo de modo expressivo para a redução das desigualdades regionais, uma vez que:

a regra da complementação relacionada ao valor mínimo como a média nacional – jamais [foi] respeitada no período de vigência do fundo por dois diferentes governos. Desta forma, o fundo não foi suficiente para sustentar a cooperação e o equilíbrio federativos. A União não participou plenamente do regime de colaboração. (MARTINS, 2009, p.194)

Nesse sentido, podemos dizer que, apesar de o fundo tentar ser uma estratégia política para o alcance do regime de colaboração, o cumprimento do papel do governo federal ficou distante daquilo que deveria ter alcançado, pois a legislação ordinária, na sua parte que estipulava a forma de cálculo do valor mínimo por aluno ano para o âmbito nacional, de fato nunca foi respeitada.

O Fundeb, por sua vez, apresentou um aperfeiçoamento no que diz respeito à complementação da União, passando a estipular valores fixos de, no mínimo, 2 bilhões de reais em 2007; 3 bilhões de reais no ano de 2008; 4 e meio bilhões de reais em 2009 e 10% do seu valor total, a partir de 2010, sendo tais valores reajustáveis conforme o Índice Nacional de Preços ao Consumidor (INPC). A partir do seu quarto ano de vigência, ficou definida a aplicação de um valor constitucional de 10% do total dos recursos do Fundo, a título de complementação federal (BRASIL, 2006, Art. 2º).

Conforme evidenciado em momento anterior, o Fundeb além de, de forma inédita no contexto da política de fundos contábeis, destinarem recursos para o tempo integral, ainda o fez com percentuais de distribuição mais elevados comparativamente as demais categorias beneficiadas com recursos do Fundo (MENEZES, 2012). Mesmo reconhecendo que os recursos destinados à educação integral ainda são insuficientes, Coelho e Menezes (2007, p.12), ao tratarem do tempo integral no ensino fundamental, afirmam que esses investimentos financeiros já podem ser considerados como um avanço significativo em “prol do direito ao ensino fundamental em tempo integral”, embora tenham clareza que, de acordo com Saviani (2009, p.39), “O FUNDEB é um fundo de natureza contábil que não chega a resolver o problema do financiamento da educação”. Todavia, devido a sua importância no contexto econômico da maioria dos municípios brasileiros, torna-se fundamental que a sociedade participe do acompanhamento e controle das ações realizadas com os seus recursos.

Por fim, é possível constatar que o Fundef e o Fundeb são constituídos a partir da participação da União, estados, Distrito Federal e municípios, sendo que sua administração fica a cargo do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), que também administra o salário-educação.

2.2 - Salário Educação

O salário-educação, instituído pela Lei nº 4.440/1964, teve sua criação fundamentada na compreensão da responsabilidade das empresas, “vinculadas à Previdência Social”, para com o financiamento da educação de seus empregados e filhos destes (BRASIL, 1964). De início, correspondeu “ao custo do ensino primário dos filhos dos empregados [daquelas empresas] em idade de escolarização obrigatória e destinado a suplementar as despesas públicas com a educação elementar” (BRASIL, 1964, Art. 1º). A referida responsabilização ficou mais claramente definida a partir da Emenda Constitucional nº1/1969, que estabeleceu que “as empresas comerciais, industriais e agrícolas” deveriam ser “obrigadas a manter o ensino primário gratuito de seus empregados e o ensino dos filhos destes, entre os sete e os quatorze anos, ou a concorrer para aquele fim, mediante a contribuição do salário-educação na forma que a lei estabelecer” (BRASIL, 1969, Art. 178). Em conformidade com Cortes (1989, p. 414), o salário-educação consiste em uma:

Contribuição patronal criada com a finalidade de suplementar os recursos públicos destinados à manutenção e ao desenvolvimento do ensino, se constituindo numa fonte adicional ao ensino fundamental público. O objetivo quando da sua criação era o de eliminar o analfabetismo no país.

Desde sua criação, muitos foram os movimentos do ordenamento normativo acerca do salário-educação. Diante do exposto, no contexto da Constituição Federal de 1988, o salário-educação passou por duas alterações, tal qual disposto no Quadro 5.

Quadro 5: Salário-educação na Constituição Federal de 1988 (Art. 212)

Texto original da Constituição Federal de 1988
Art. 212, § 5º O ensino fundamental público terá como fonte adicional de financiamento a contribuição social do salário-educação, recolhida, na forma da lei, pelas empresas, que dela

poderão deduzir a aplicação realizada no ensino fundamental de seus empregados e dependentes.
Constituição Federal de 1988 com redação dada pela Emenda Constitucional n°14/1996
Art. 212, § 5º O ensino fundamental público terá como fonte adicional de financiamento a contribuição social do salário-educação, recolhida pelas empresas, na forma da lei.
Constituição Federal de 1988 com redação dada pela Emenda Constitucional n° 53/2006
Art. 212, § 5º A educação básica pública terá como fonte adicional de financiamento a contribuição social do salário-educação, recolhida pelas empresas na forma da lei.

Fonte: Elaborado pela autora, a partir da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988, Art. 212, § 5º).

Podemos deduzir a partir do Quadro 5 que as EC 14 e 53 produziram duas modificações bastante significativas no salário-educação: tanto ampliou a abrangência de sua distribuição – deixando de ser direcionado exclusivamente para o ensino fundamental para abranger toda a educação básica – quanto impediu que as empresas, constituídas a partir de 1996, pudessem optar pela dedução “aplicação realizada no ensino fundamental de seus empregados e dependentes” (CF, 1988, Art. 5º), medida estabelecida com vistas ao aumento de volume de seu recolhimento aos cofres públicos. Cabe ressaltar que o texto citado acima, é anterior as Emendas Constitucionais 14 e 53.

A observação do Quadro 5 permite também contatar que o salário-educação se constitui fonte adicional de recursos para a educação. Em específico, seus recursos não devem ser computados para fins de integralização da vinculação para educação, discutida anteriormente.

Nos dias atuais, o salário-educação está disciplinado pelo Decreto n° 6.003/2006. Seu cálculo tem por base a alíquota de 2,5%, “incidente sobre o total da remuneração paga ou creditada, a qualquer título, aos segurados empregados, ressalvadas as exceções legais²⁹” (BRASIL, 2006, Art. 1º, § 1º), sendo que a

²⁹ Está isentos do recolhimento do salário educação: “I - a União, os Estados, o Distrito Federal, os Municípios e suas respectivas autarquias e fundações; II - as instituições públicas de ensino de qualquer grau; III - as escolas comunitárias, confessionais ou filantrópicas, devidamente registradas e reconhecidas pelo competente órgão de educação, e que atendam ao disposto no [inciso II do art. 55 da Lei nº 8.212, de 1991](#); IV - as organizações de fins culturais que, para este fim, vierem a ser definidas em regulamento; V - as organizações hospitalares e de assistência social, desde que atendam, cumulativamente, aos requisitos estabelecidos nos [incisos I a V do art. 55 da Lei nº 8.212, de 1991](#) (BRASIL, 2006, Art.2º).

Secretaria da Receita Federal do Brasil (SRFB), no contexto atual³⁰, é a responsável pela arrecadação, fiscalização e cobrança dessa contribuição social (BRASIL, 2007a).

Do montante arrecadado de salário-educação, 1% é deduzido em favor da SRFB (BRASIL, 2006, Art. 6º), sendo que, o total restante é encaminhado ao FNDE³¹, instância responsável pelo “acompanhamento da arrecadação, fiscalização e repasse” (BRASIL, 2006, Art. 7º) do salário-educação aos entes federados. Do montante recebido pelo FNDE, 10% permanece na própria entidade que deve aplicar estes recursos “em programas, projetos e ações voltadas para a universalização da educação básica” (BRASIL, 2006, Art.9º, §4º). Já a arrecadação líquida restante (90%) é dividida sob a forma de quotas, sendo:

- quota federal – correspondente a 1/3 dos recursos gerados em todas as Unidades Federadas, que é mantida no FNDE, que a aplica no financiamento de programas e projetos voltados para a educação básica, de forma a propiciar a redução dos desníveis socioeducacionais entre os municípios e os estados brasileiros;
- quota estadual e municipal – correspondente a 2/3 dos recursos gerados, por Unidade Federada (Estado), a qual é creditada, mensal e automaticamente, em contas bancárias específicas das secretarias de educação dos estados, do Distrito Federal e dos municípios, na proporção do número de matrículas, para o financiamento de programas, projetos e ações voltados para a educação básica (BRASIL, 2018a).

Os recursos do salário-educação são destinados a programas e projetos para a educação básica, tais como, o Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE), Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) e Programa Nacional do Livro Didático (PNLD).

Sendo assim, além de o FNDE repartir e distribuir os recursos do salário-educação aos estados, Distrito Federal e municípios, é responsável por um conjunto de programas educacionais que são levados a cabo pelas redes de ensino em todo o território nacional. Na condição de um órgão responsável pela execução de políticas educacionais, o FNDE constitui-se em uma autarquia que:

³⁰ Anteriormente a arrecadação do salário-educação estava associada à Secretaria de Receita Previdenciária (SRP) (BRASIL, 2006, Art. 1º, § 1º).

³¹ Entidade autônoma, criada pela Lei nº 5.537/1968 e vinculada ao Ministério da Educação (BRASIL 1968, Art. 1º).

[...] tem a finalidade de captar recursos financeiros e direcioná-los para o financiamento de programas e projetos educacionais, nas áreas de ensino, pesquisa, planejamento, currículos, alimentação, material escolar, livro didático e transporte escolar, dentro das diretrizes do planejamento educacional (GOUVÊIA; POLENA, 2010, p.2).

Com vistas a ir ao encontro de suas responsabilidades, a Lei nº 5.537/1968 (BRASIL, 1968, Art. 4º) estabelece que as seguintes fontes de recursos para o FNDE, entre elas o salário educação, de aporte mais significativo no contexto atual:

- a) recursos orçamentários que lhe forem consignados
- b) recursos provenientes de incentivos fiscais;
- c) vinte por cento (20%) do Fundo Especial da Loteria Federal;
- d) trinta por cento (30%) da receita líquida da Loteria Esportiva Federal [...]
- e) recursos provenientes do salário-educação [...]
- f) as quantias transferidas pelo Banco do Brasil S.A., mediante ordem dos Governos dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, como contrapartida da assistência financeira da União, conforme se dispuser em regulamento;
- g) as quantias recolhidas pelo Petróleo Brasileiro S.A. - PETROBRAS, [...]
- h) recursos decorrentes de restituições relativas as execuções do programa e projetos financeiros sob a condição de reembolso;
- i) receitas patrimoniais;
- j) doações e legados;
- l) juros bancários de suas contas;
- m) recursos de outras fontes.

Em concordância com Gouveia e Polena (2010, p.2), o FNDE “tem a função de gerenciar uma das fontes de recurso mais importantes do MEC, o salário educação”. Ainda segundo as autoras, os repasses de recursos do FNDE ocorrem mediante três tipos de ações de assistência financeira: direta, automática e voluntária (convênios), a seguir especificadas:

- Assistência Direta: são aquelas onde o FNDE executa a aquisição e a distribuição de produtos entre estados e municípios. [...]
 - Assistência Financeira Automática: ocorre pelo repasse direto em conta corrente específica, mediante pleito, mesmo que simplificado, por parte dos municípios ou escolas. Em geral, adotam critérios mais claramente mensuráveis para distribuição dos recursos entre unidades da federação e permitem o atendimento universalizante, sem qualquer arbitrariedade por parte da administração do FNDE. (p.04)
- [...]

- **Assistência Financeira Voluntária:** é uma transferência que ocorre, por meio de convênios, para o financiamento de projetos educacionais e depende de inúmeros fatores técnicos e políticos para sua operacionalização, [...] (p.6)

As autoras apresentam como exemplo de assistência direta os programas associados à distribuição de livros didáticos, a citar, o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). No que tange à assistência financeira automática, ela pode ser constitucional ou legal (GOUVÊIA; POLENA, 2010). A assistência financeira automática constitucional corresponde àquela que resulta de determinação constitucional. Constituem-se exemplos as cotas do salário-educação, já apresentadas nesta pesquisa, e cuja distribuição dos recursos entre os entes federados se dá pelo número de alunos matriculados na educação básica das respectivas redes de ensino apurado no censo escolar do ano anterior ao da distribuição (BRASIL, 1988, Art. 212, § 6º).

Já a assistência financeira automática legal corresponde aquela que “determina através de leis específicas a forma de transferência e de prestação de contas” (GOUVÊIA; POLENA, 2010, p. 5). São exemplos desta forma de assistência financeira, o Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), o Programa Nacional de Transporte Escolar (PNTE), o Programa Nacional de Saúde do Escolar (PNSE) e o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), o qual será discutido na próxima seção.

2.3 - O Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE)

O Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) foi criado por meio da Resolução nº 12/1995 (BRASIL, 1995), sendo que, em conformidade com Adrião e Peroni (2007), seu objetivo consiste em “agilizar a assistência financeira” encaminhada pelo FNDE aos sistemas públicos de ensino, com vistas ao cumprimento do Art. 211 da Constituição Federal, que estabelece o papel da União frente aos demais entes federados. A princípio, foi chamado de Programa de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental (PMDE), tendo recebido a atual denominação pela Medida Provisória nº 1.784/1998 (BRASIL, 1998a).

Atualmente, a Lei nº 11.947/2009 que, entre outros aspectos, dispõe sobre o PDDE, estabelece que:

Art. 22 – O Programa Dinheiro Direto na Escola - PDDE, [...] [tem como objetivo] *prestar assistência financeira, em caráter suplementar*, às escolas públicas da educação básica das redes estaduais, municipais e do Distrito Federal, às escolas de educação especial qualificadas como beneficentes de assistência social ou de atendimento direto e gratuito ao público, às escolas mantidas por entidades de tais gêneros e aos pólos presenciais do sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB que ofertem programas de formação inicial ou continuada a profissionais da educação básica [...] (BRASIL, 2009, Grifos nossos)

No caso específico das escolas públicas, o recebimento dos recursos oriundos do PDDE está associado à criação de Unidades Executoras (UExs)³² próprias, determinação esta obrigatória a partir de 1997 (ADRIÃO; PERONI, 2007).

Anualmente, o FNDE repassa os recursos financeiros às escolas, por meio de uma conta bancária, direto às UExs, que têm por função: “Administrar bem como receber, executar e prestar contas dos recursos transferidos por órgãos federais, estaduais, municipais, privados, doados [...]”

As UExs, por sua vez, podem receber denominações diferenciadas por todo o Brasil, a citar, Associação de Pais e Mestres (APM), Cooperativa Escolar (CE), Conselho de Apoio as Escolas Municipais (CAEM), Associação de Apoio às Escolas Municipais (AAEM), variando conforme região a que pertença. (BRASIL, 1997)

Quanto aos valores que são repassados, a Resolução nº 10/2013 especifica que:

O montante devido, anualmente, às escolas públicas com UEx, aos pólos da UAB e às escolas privadas de educação especial, será calculado pela soma do valor fixo, definido por estabelecimento de ensino, com valor variável, de acordo com o número de alunos matriculados no estabelecimento, tendo como parâmetros os “Valores Referenciais de Cálculo para Repasses do PDDE” que compõe o anexo desta resolução. (BRASIL, 2013b, Art. 11)

Explicitando, o total encaminhado pelo FNDE, por meio do PDDE, às escolas corresponde à soma de um valor fixo – que considera a localização da escola (rural ou urbana) e a modalidade de ensino (educação especial ou pólo presencial UAB) – com um valor variável, que considera o número de alunos matriculados na escola.

³² A UEx constitui-se em uma “entidade sem fins lucrativos, representativa do estabelecimento de ensino público, constituída e integrada por membros das comunidades escolar e local [...]. (BRASIL, 2008, p.28)

A Tabela 3 evidencia os valores fixos do PDDE, de acordo com a Resolução nº 10/2013.

Tabela 3: Valores Fixos PDDE

Escola	Valor
Escola pública urbana	R\$ 1.000,00
Escola pública rural	R\$ 2.000,00
Escola privada de educação especial	R\$ 1.000,00
Pólo presencial da UAB	R\$ 3.000,00

Fonte: Construído pela autora com base nos dados do FNDE. (BRASIL, 2013, Anexos)

Já os valores variáveis do PDDE decorrem da totalização do número de matrículas associado a um valor per capita correspondente, conforme apresentado na Tabela 3.

Tabela 4: Valores per capita

Alunos	Per capita
Alunos de escolas urbanas ou rurais com UEx	R\$ 20,00
Alunos público alvo de educação especial em escolas públicas	R\$ 80,00
Alunos de escolas privadas de educação especial	R\$ 60,00
Alunos de pólos UAB ⁽¹⁾	R\$ 20,00

Fonte: Construído pela autora com bases nos dados do FNDE. (BRASIL, 2013, Anexos)

(1) Pólos presenciais do “sistema Universidade Aberta do Brasil, que ofertem programas de formação inicial ou continuada a profissionais da educação básica”. (BRASIL, 2013, Art. 3º)

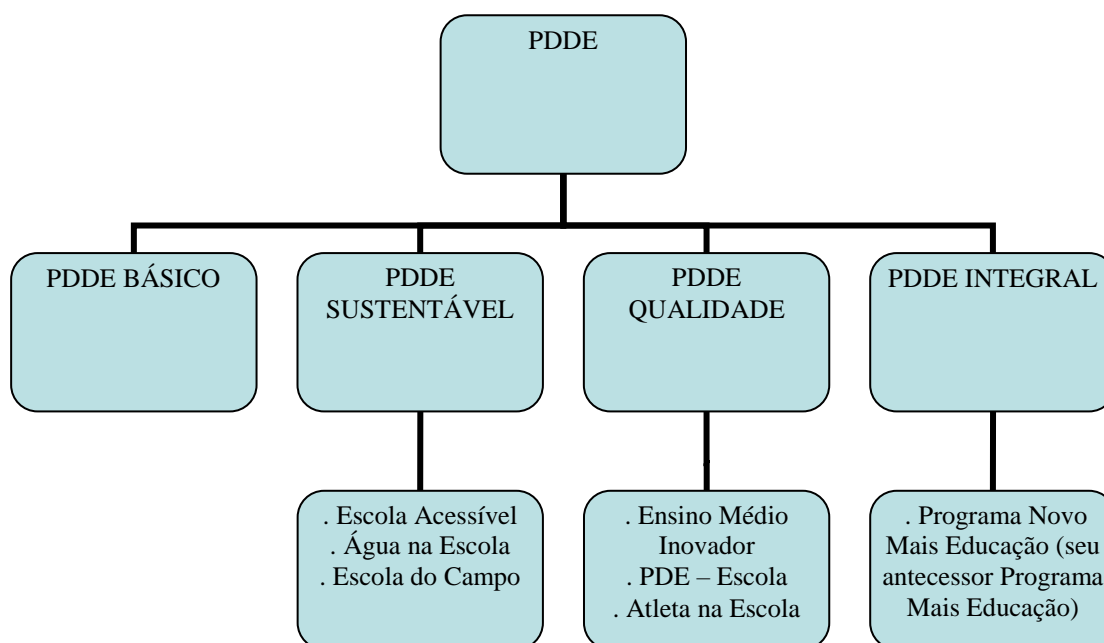
O número de alunos que serve de base para o cálculo do valor per capita do PDDE é o do censo escolar do ano anterior ao do repasse. No caso dos pólos

presenciais da UAB, considera-se para o cálculo o número atualizado de alunos matriculados no estabelecimento de ensino. (BRASIL, 2013, Art. 11).

Para que possam receber os recursos as UExs precisam realizar um registro por meio do PDDEWeb, que é um sistema de cadastramento ou atualização das UExs beneficiárias do PDDE. É importante salientar que o recurso só será liberado após a verificação junto ao FNDE “da inexistência de pendências de prestação de contas, tanto da UEx, quanto da EEx, em todas as ações do PDDE”. (BRASIL, 2009, p.3)

Com o passar do tempo, o PDDE foi ampliando a abrangência de sua atuação, de modo que, por meio de ações agregadas, o Ministério de Educação (MEC) passou a descentralizar parcelas adicionais de recursos financeiros com propósitos específicos a algumas Unidades Executoras, conforme é possível constatar na Figura 1.

Figura 1: Ações Agregadas do PDDE



Fonte: Construído pela autora com bases em dados do FNDE (2018c)

A partir da Figura 1 é possível constatar que uma das ações agregadas do PDDE é o PDDE/Integral, vinculado de início, ao Programa Mais Educação e, em seguida, ao Programa Novo Mais Educação, estudados nessa dissertação.

2.3.1 - PDDE/Educação integral: o financiamento federal dos Programas Mais Educação e Novo Mais Educação

Conforme evidenciado anteriormente, o Mais Educação constituiu-se em um programa de tempo integral do governo federal desenvolvido na perspectiva da educação integral, apresentado como uma resposta à demanda de oferta de ampliação da jornada escolar. A exemplo do PPDE/Básico, o financiamento do PME foi operacionalizado pelo FNDE, mediante o PDDE/Educação Integral e o Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE)³³. Nesse sentido, as escolas públicas de ensino fundamental e médio que realizaram a adesão ao PME, receberam recursos financeiros para a implementação do programa por intermédio de suas Unidades Executoras. (BRASIL, 2011)

Os recursos do PME eram transferidos de forma direta às UExs das escolas que haviam aderido ao programa, devendo ser administrados pelas escolas, bem como ser destinados às despesas de custeio e capital, conforme é possível constatar:

Os recursos destinados ao financiamento do Programa Mais Educação serão repassados às UEx para cobertura de despesas de custeio e capital, calculados de acordo com as atividades escolhidas e a quantidade de alunos indicados nos planos de atendimento das escolas cadastrados no PDDE Interativo e voltados à cobertura total ou parcial de despesas previstas no Manual de Educação Integral devendo ser empregados:

I – na aquisição de materiais permanentes e de consumo e na contratação de serviços necessários às atividades de Educação Integral; e

II – no ressarcimento de despesas com transporte e alimentação dos monitores e tutores responsáveis pelo desenvolvimento das atividades do Programa Mais Educação. (BRASIL, 2014b, Art. 4º)

Vale ressaltar que o financiamento do PME possuía definidos os valores para o repasse baseados em critérios apresentados nos Manuais de Educação Integral, lançados anualmente pelo FNDE.

Os recursos do PME eram repassados as UExs na forma de valor único, valor este que agregava **três dimensões**: (1) a primeira, vinculada ao número de alunos inscritos no programa; (2) a segunda, associada ao ressarcimento dos monitores, de

³³ Os recursos para a alimentação escolar estão garantidos pela Resolução 67 de 28 de dezembro de 2009 (BRASIL, 2009b).

acordo com o número de oficinas disponibilizadas pelo PME e oferecidas pela escola que aderiu ao programa; e (3) a última, vinculada à aquisição de materiais para a realização das atividades selecionadas entre os macrocampos. Inicialmente, o valor do PDDE/Educação integral era repassado em parcela única para as escolas, sendo que, a posteriori, mais especificamente a partir de 2012, o FNDE passou a parcelar o referido recurso (BRASIL, 2013).

Antes de passarmos para a apresentação das dimensões do financiamento do PME, convém observar que, embora o programa tenha oficialmente vigido no período compreendido de 2007 a 2016, sua implantação se deu em 2008, sendo que, além disso, de acordo com Capuchinho e Crozatti (2018, p. 251), “Em 2015, durante a crise econômica e política do segundo governo Dilma Rousseff (2015-2016), o governo federal não publicou o edital do programa para novas adesões”, paralisando seu avanço no país.

No que tange a **primeira dimensão de financiamento** do PME, o FNDE destinava recursos para a aquisição de materiais permanentes, contratação de serviços e aquisição de materiais de consumo, conforme com a quantidade de estudantes inscritos no programa (BRASIL, 2012).

A aquisição desses materiais pedagógicos necessários às atividades, assim como os bens permanentes deveriam ser adquiridos de acordo com os kits sugeridos nos Manuais Operacionais de Educação Integral divulgados pelo Ministério da Educação. Dessa forma os materiais expressos nos documentos são:

[...] referenciais para o efeito de cálculo de repasse de recursos e para prestação de contas, devendo cada unidade responsabilizar-se pela qualidade dos mesmos, assim, como sua compatibilidade com as atividades constantes no plano de atendimento da escola. As economias geradas na compra de materiais poderão ser remanejadas, desde que seja obedecido às respectivas categorias econômicas de custeio e capital, e serem empregadas em materiais e/ou serviços voltados às atividades de educação integral” (BRASIL, 2014b, p. 19).

Deste modo, os recursos financeiros são repassados para o Programa Mais Educação, obedecendo às categorias custeio e capital e devendo ser empregados obedecendo ao estipulado pelo governo federal, como é possível verificar na Tabela 5:

Tabela 5: Repasse anual de recursos para as escolas beneficiadas com o PME, de acordo com o número de alunos – 2008 a 2016

Nº alunos		2008 e 2009 ⁽¹⁾			2010 ⁽²⁾			2011 a 2012 ⁽²⁾			2013 a 2016		
		Custeio (R\$)	Capital (R\$)	Total (R\$)	Custeio (R\$)	Capital (R\$)	Total (R\$)	Custeio (R\$)	Capital (R\$)	Total (R\$)	Custeio (R\$)	Capital (R\$)	Total (R\$)
Até 500		5.500,00	-	5.500,00	5.000,00	-	5.000,00	4.000,00	1.000,00	5.000,00	3.000,00	1.000,00	4.000,00
501 a 1.000		15.000,00	-	15.000,00	10.000,00	-	10.000,00	8.000,00	2.000,00	10.000,00	6.000,00	2.000,00	8.000,00
Acima de 1000	1001 a 1500	16.500,00	-	16.500,00	15.000,00	-	15.000,00	12.000,00	3.000,00	15.000,00	7.000,00	2.000,00	9.000,00
	1.501 a 2.000	22.000,00	-	22.000,00									
	Acima de 2.000	27.500,00	-	27.500,00									

Nota: A partir de 2012, o repasse financeiro passou a ser efetuado em duas parcelas: a primeira correspondente aos primeiros seis meses de funcionamento e, a segunda, transferida no ano seguinte, referente aos quatro meses restantes (BRASIL, 2012) Valores correspondentes a 11 meses. (2) Valores correspondentes a 10 meses.

Nos anos de 2015 e 2016, não foi encontrado o Manual de Orientação para a Educação Integral, sendo utilizado os valores dispostos no Manual divulgado no ano de 2014, que segundo Dariva (2014), este ano teve sua última versão publicada pelo Ministério da Educação. No ano de 2016, o PME foi substituído pelo PNME.

Fonte: Manuais Operacionais de Educação Integral (BRASIL, 2008b, 2009a, 2010a, 2011, 2012, 2013, 2014b).

Conforme exposto na Tabela 5, podemos dizer que o programa alterou, a princípio, a sua divisão de recebimento de recursos por quantitativo de alunos, pois nos dois primeiros anos de sua operacionalização, dispunham de valores diferenciados para a quantidade acima de 1.000 estudantes, e a partir do ano de 2010 os valores recebidos eram estipulados apenas para a categoria acima de 1.000 alunos, isso implica afirmar que as escolas que possuíam 1.001 ou mais de 2.000 estudantes recebiam os mesmos valores. Assim sendo o PME: “estimula e financia atividades propostas, organizadas e coordenadas pela escola” (MOOL, 2012, p. 138).

Já a **segunda dimensão de financiamento** do PME, comportava o custeio correspondente ao ressarcimento das despesas de transporte e alimentação dos monitores que atuavam nas atividades/oficinas do programa, conforme disposto na Tabela 6.

Tabela 6: Ressarcimento dos voluntários que atuavam em escolas localizadas em zona urbana, de acordo com a quantidade de turmas – 2008 a 2016

Quantidade de Turmas	Valores (R\$)	
	De 2008 a 2012	De 2013 a 2016
01	60,00	80,00
02	120,00	160,00
03	180,00	240,00
04	240,00	320,00
05	300,00	400,00

Nota: As escolas localizadas em meio rural foram incluídas no PME no ano de 2012 (BRASIL, 2012), sendo que os voluntários que atuavam nestas escolas recebiam R\$ 120,00 por turma.

Fonte: Manuais Operacionais de Educação Integral (BRASIL, 2008b, 2009a, 2010a, 2011, 2012, 2013, 2014b)

Para que as escolas fossem contempladas com o recebimento de recursos destinados à implantação do PME era preciso que as EEx³⁴, além de cumprirem os prazos determinados pela Secretaria de Educação Básica (SEB/MEC), indicassem: “técnicos das secretarias estaduais, distrital e municipais de educação, para a coordenação e acompanhamento do Programa” (BRASIL, 2012, p. 8), podendo essa

³⁴Prefeituras municipais ou secretarias estaduais ou distrital responsáveis pela execução dos recursos.

ser caracterizada como a primeira contrapartida das instâncias subnacionais para com o PME. A segunda correspondia à disponibilização de um professor vinculado à escola, com dedicação de, no mínimo, vinte horas semanais, preferencialmente 40 horas, denominado no âmbito do governo federal de “Professor Comunitário”, o qual deveria se responsabilizar pelo “acompanhamento pedagógico e administrativo” do PME (BRASIL, 2012, p. 8).

Por fim, a **terceira dimensão de financiamento** do PME dizia respeito à aquisição de sugestões de materiais associados ao desenvolvimento das atividades vinculadas a cada um dos macrocampos associados ao PME e que passaram por alterações no decorrer da vigência do Programa. A Tabela 7 expressa os valores repassados ao programa, associados aos macrocampos e atividades, desenvolvidos no ano de 2014. Tais valores correspondem aos últimos fixados na vigência do PME.

Tabela 7: Recursos de custeio e capital, segundo as atividades dos macrocampos – 2014

Atividades	Custeio (R\$)	Capital (R\$)	Total (R\$)
Macrocampo: Acompanhamento Pedagógico:			
Orientação de Estudos e Leitura	5.000,00	2.000,00	7.000,00
Total macrocampo	5.000,00	2.000,00	7.000,00
Macrocampo: Educação Ambiental e Desenvolvimento Sustentável e Economia Solidária e Criativa/Educação Econômica (Educação Financeira e Fiscal)			
Com-Vidas	2.200,00	600,00	2800,00
Conservação do solo e composteira: canteiros sustentáveis (horta) e/ou jardinagem escolar	2.400,00	500,00	2.300,00
Economia Solidária e Criativa/Educação Econômica (Financeira e Fiscal)	1.600,00	700,00	2.300,00
Uso eficiente da água e energia	4.900,00	-	4.900,00
Horta Escolar e/ou Comunitária	2.400,00	500,00	2.900,00
Total macrocampo	13.500,00	2.300,00	15.800,00
Macrocampo: Esporte e Lazer			
Recreação e Lazer/Brinquedoteca	1.900,00	400,00	2.300,00
Badminton	2.400,00	-	2.400,00
Voleibol	1.200,00	-	1.200,00
Basquetebol	1.200,00	-	1.200,00
Futebol de Campo	1.200,00	-	1.200,00
Futsal	1.200,00	-	1.200,00
Handebol	1.200,00	-	1.200,00
Tênis de Mesa	1.300,00	1.200,00	2.500,00
Luta Olímpica	4.000,00	-	4.000,00
Basquete de rua	1.500,00	2.600,00	4.100,00

Judô	8.000,00	-	8.000,00
Karatê	8.000,00	-	8.000,00
Taekwondo	8.000,00		8.000,00
Yoga e Meditação	1.800,00	600,00	2.400,00
Natação	6.700,00	-	6.700,00
Xadrez Tradicional	1.000,00	-	1.000,00
Xadrez Virtual	Não possui recurso		
Atletismo	7.900,00	-	7.900,00
Ginástica Rítmica	1.300,00	2.300,00	3.600,00
Vôlei de Praia	1.500,00	-	1.500,00
Corrida de Orientação	2.200,00	300,00	2.500,00
Tênis de Campo	2.600,00	-	2.600,00
Esporte da Escola (Múltiplas Vivências Esportivas)	Até 100 alunos 2.700,00 De 101 a 500 3.300,00 Acima de 500 3.900,00	-	Até 100 alunos 2.700,00 De 101 a 500 3.300,00 Acima de 500 3.900,00
Macrocampo: Educação em Direitos Humanos			
Educação em Direitos Humanos	-	7.100,00	7.100,00
Macrocampo: Cultura, Arte e Educação Patrimonial			
Leitura e Produção Textual*	2.000,00	1.000,00	2.950,00
Banda Fanfarra	Material Fornecido pelo FNDE/MEC		
Canto Coral	-	3.100,00	3.100,00
Hip-hop	Material Fornecido pelo FNDE/MEC		
Danças	800,00	800,00	800,00
Teatro	1.600,00	900,00	2.500,00
Pintura	2.400,00	-	2.400,00
Grafite	1.800,00	-	1.800,00
Desenho	2.600,00	700,00	3.300,00
Educação Patrimonial	2.400,00	400,00	2.800,00
Escultura e Cerâmica	7.000,00	500,00	1.200,00
Capoeira	2.100,00	600,00	2.700,00
Iniciação Musical de Instrumentos de Corda	500,00	5.600,00	6.100,00
Percussão	-	6.700,00	6.700,00
Sala Temática para o estudo de Línguas Estrangeiras	-	7.600,00	7.600,00
Leitura: Organização de Clubes de Leitura	2.500,00	1.000,00	3.500,00
Iniciação Musical por meio da Flauta Doce	200,00	1.400,00	1.600,00
Cineclube	Material Fornecido pelo FNDE/MEC		
Práticas Circenses	4.200,00	2.300,00	6.500,00
Mosaico	1.800,00	-	1.800,00
Macrocampo: Comunicação e Uso das Mídias			
Ambiente de Redes Sociais	500,00	3.000,00	3.500,00
Jornal Escolar	5.170,00	400,00	5.570,00
Rádio Escolar	Material Fornecido pelo FNDE		
História em Quadrinhos	1.200,00	-	1.200,00
Fotografia	-	2.400,00	2.400,00
Robótica Educacional	100,00	7.900,00	8.000,00
Tecnologias Educacionais	1.000,00	2.500,00	3.500,00

Vídeo	Material Fornecido pelo FNDE		
Macrocampo: Promoção da Saúde			
Promoção da Saúde e Prevenção de Doenças e Agravos à Saúde	2.300,00	1.000,00	3.300,00

Fonte: Elaborado pela autora com base em Brasil (2014b);

(*) Para o desenvolvimento dessa oficina eram utilizados os livros do Programa Nacional da Biblioteca Escolar (PNBE), distribuídos pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE).

Embora, muitas das escolas tivessem assinado a adesão ao PME com vistas à aquisição de recursos financeiros que possibilitassem o enfrentamento, por menor que fosse de uma realidade de precariedade (OLIVEIRA, 2018; MENEZES; BRASIL, 2018; MOSNA, 2014), pode-se afirmar que os valores presentes na Tabela 6, mesmo quando associados aos das Tabelas 4 e 5, demonstram certo limite para a operacionalização e a manutenção de uma política relacionada a ampliação da jornada escolar. Sob essa perspectiva, de acordo com Pinto (2014 apud Gomes, 2016, p.79):

Não é preciso fazer muitas contas para se constatar que essa ajuda federal é absolutamente insuficiente para viabilizar qualquer programa sustentável de ampliação da jornada escolar. Basta dizer que, na melhor das hipóteses, ela representa menos de 2% do valor mínimo disponível para Fundeb em 2012 (anos iniciais do ensino fundamental – urbano).

O autor evidencia que tais valores permitem apenas o financiamento de uma “política de monitoramento das crianças pobres”, uma vez que a ampliação da jornada escolar para o tempo integral na perspectiva da educação integral, entre outros aspectos, requer “espaço adequado para atividades de artes, esportes e socialização, além de bibliotecas e laboratórios” (PINTO, 2014, p.245), implicando, na necessidade de um aporte mais substantivo de recursos.

No que se refere ao financiamento, o Decreto n° 7.083/2010 (BRASIL, 2010) estabeleceu que o Ministério da Educação e Cultura devesse definir anualmente os critérios para o funcionamento do programa, que deveriam levar em consideração a situação de vulnerabilidade dos alunos e os dados do IDEB. Quanto ao assunto, Pinto (2014 apud Gomes, 2016, p.77) coloca que:

[...] o decreto fala muito em compartilhamento de responsabilidades (entre governo federal, governos estaduais e municipais e sociedade civil) e pouco em recursos, o que já é motivo de preocupação, pois estando falando em ampliar a jornada em, como vimos 75%. Em

qualquer país do mundo, a primeira questão que uma ampliação dessa magnitude suscita é: quem pagará a conta? No decreto supracitado, que regulamenta o programa, não há sequer um inciso sobre os recursos envolvidos ou sobre a repartição dos custos adicionais.

No ano de 2016, o Programa Mais Educação foi substituído pelo **Programa Novo Mais Educação (PNME)**, que, por meio da articulação institucional e cooperação com as secretarias estadual, distrital e municipal de educação e o apoio financeiro do MEC, teve alterada a sua forma de financiamento. No contexto do PNME, de acordo com o preâmbulo da Resolução nº 5/2018, o Ministério da Educação destina

[...] recursos financeiros, nos moldes operacionais e regulamentares do Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE, a escolas públicas municipais, estaduais e do Distrito Federal, a fim de contribuir para que estas realizem atividades complementares de acompanhamento pedagógico em conformidade com o Programa Novo Mais Educação. (BRASIL, 2018)

Os recursos do PNME passaram a ser destinados para o financiamento das seguintes despesas:

- I – no ressarcimento das despesas com transporte e alimentação dos Mediadores da Aprendizagem e Facilitadores responsáveis pelo desenvolvimento das atividades;
- II – na aquisição de material de consumo e na contratação de serviços necessários às atividades complementares. (BRASIL, 2016, Art. 10)

O ordenamento do PNME revela que seu financiamento está relacionado a somente à aquisição de material de custeio e ao ressarcimento de despesas dos responsáveis pelo desenvolvimento das atividades do programa, não sendo permitida a compra de materiais permanentes para o desenvolvimento de suas atividades diversificadas.

Na primeira etapa de adesão ao PNME, as secretarias de educação selecionaram as escolas que poderiam posteriormente aderir ao programa. O documento orientador do programa, o PNME, só poderia ser desenvolvido por unidades escolares que “receberam recursos na conta do PDDE/Educação Integral entre 2014 e 2016” (BRASIL, 2016a, p.4). Além disso, o governo federal divulgou uma lista de escolas consideradas não-aptas, ou seja, além daquelas que não estavam

vinculadas ao PME nos anos de 2014 a 2016, também ficaram excluídas aquelas com “menos de 20 alunos no ensino fundamental, [que] não possuem UEx ou estão vinculadas em consórcio” (BRASIL, 2016 a, p. 5)

No PNME, o valor a ser encaminhado a cada escola é estipulado a partir da elaboração de um Plano de Atendimento da Escola³⁵ cujo cálculo realizado a partir do número total de alunos que integra o programa com base nos seguintes valores: R\$ 5,00 (cinco reais) por adesão, ou seja, por aluno informado no Plano de Atendimento para as escolas que implantarem a carga horária complementar de 5 (cinco) horas semanais e R\$ 15,00 (quinze reais) por aluno informado no Plano de Atendimento para as escolas com 15 (quinze) horas. (BRASIL, 2016b, Art. 10). Cada escola conta apenas com uma das opções de carga horária semanal, que deverá ser implementada para todas as turmas vinculadas ao programa.

No PNME, a Resolução CD/FNDE nº 5/2016 (BRASIL, 2016c) prevê a contratação de profissionais para atuarem na execução e avaliação das atividades desenvolvidas, sendo que os seguintes valores são tomados como referencial para o ressarcimento dos voluntários:

- I – R\$ 150,00 (cento e cinquenta reais) por mês, por turma de acompanhamento pedagógico, para escolas urbanas que implementarem carga horária complementar de 15 (quinze) horas;
- II – R\$ 80,00 (oitenta reais) por mês, por turma das atividades de livre escolha da escola, para escolas urbanas que implementarem carga horária complementar de 15 (quinze) horas;
- III – R\$ 80,00 (oitenta reais) por mês, por turma de acompanhamento pedagógico, para escolas urbanas que implementarem carga horária complementar de 5 (cinco) horas. (BRASIL, 2016c, Art. 10)

Conforme já evidenciado, no contexto do PNME, os voluntários que trabalham com Português e Matemática são denominados Mediadores de Aprendizagem, ao passo que os responsáveis pelas atividades de livre escolha são chamados de Facilitadores. Com relação aos valores disponibilizados pelo governo federal, podemos dizer que as escolas que aderiram a ampliação de 5 horas, deverão ter seus mediadores trabalhando 2,5 horas de Língua Portuguesa e 2,5 horas de Matemática, possuindo autonomia para a distribuição desse tempo quanto à

³⁵ Elaborado pela unidade escolar para atender a Resolução nº 5 de 25 de outubro de 2016. Tal procedimento constitui-se condição para que a escola seja contemplada com recursos financeiros do FNDE.

quantidade de dias a serem trabalhados (BRASIL 2016a, p.11). Tendo em vista que cada mediador pode se responsabilizar por, no máximo, cinco turmas e considerando que o valor associado a cada turma é de R\$ 80,00, o seu ressarcimento pode variar de R\$ 80,00 a R\$ 400,00.

Para as escolas que aderiram à ampliação da jornada de 15 horas, considera-se que estas deveriam ser organizadas da seguinte maneira: 8 (oito) horas, necessariamente com as disciplinas de Português e Matemática (quatro horas em cada), sendo as 7 (sete) horas restantes distribuídas em três outras Atividades Complementares do Campo: Artes, Cultura, Esporte e Lazer (Quadro 6), conforme escolha da unidade escolar.

Os voluntários recebem valores diferenciados por turma monitorada em consequência da carga horária a qual se coloca disposta a trabalhar, os mediadores recebem quase o dobro do valor dos facilitadores, pois sua carga horária também é maior. Cabe ressaltar que tais valores, não seriam para pagamento do serviço prestado, pois assim como no PME, destinam-se ao ressarcimento dos custos de alimentação e transporte, visto que atuam de maneira voluntária.

Cabe ressaltar que para as escolas rurais o valor do ressarcimento do voluntário por turma será 50% (cinquenta por cento) maior do que o definido para as escolas urbanas. Já o valor para custeio será o mesmo para as escolas rurais e urbanas. (BRASIL, 2016b)

A Fundação Joaquim Nabuco (Fundaj)³⁶ realizou uma pesquisa publicada em janeiro de 2016 com 1.638 escolas de vários municípios brasileiros sobre o PME. Tal pesquisa apresentado no final do ano de 2015 apontou que 43% das escolas pesquisadas tiveram que adiar o início das suas atividades, dentre elas 26,5% dos seus gestores afirmaram que o motivo foi o atraso na chegada dos recursos, além disso, 18,7% das escolas tiveram o PME interrompido pelo mesmo motivo. (FUNDAJ, 2015 apud SOUZA, 2016). Além disso, o estudo também revela que o uso de voluntários como monitores é um dos problemas para a manutenção do programa ao longo do tempo. (SOUZA, 2016).

Após vários problemas associados aos repasses de recursos, o governo federal substituiu o PME pelo Programa Novo Mais Educação. A Tabela 8 busca possibilitar

³⁶ A Fundação Joaquim Nabuco é uma fundação pública vinculada ao Ministério da Educação, fundada em 1949, sediada no Recife.

uma melhor visualização da alteração de repasses financeiros, vinculados à transição do PME para o PNME.

Tabela 8: Repasses financeiros vinculados à jornada de tempo integral no PME e no PNME – 2014 a 2016

Ano	Valor de Repasse para escolas até 500 alunos (R\$)	Valor de Repasse para escolas de 501 até 999 alunos (R\$)	Valor do Repasse para escolas acima 1.000 alunos (R\$)
2014	4.000,00	8.000,00	9.000,00
2015 ⁽¹⁾	4.000,00	8.000,00	9.000,00
2016 ⁽²⁾	15,00 por aluno	15,00 por aluno	15,00 por aluno

Fonte: Elaborado com base em Brasil (2014 e 2016). (1) No ano de 2015 não houve Manual Operacional de Educação Integral. (2) Tais valores referem-se ao Programa Novo Mais Educação.

As atividades do PNME estão relacionadas, em especial, aos seguintes atores: o articulador, responsável pela coordenação e organização das atividades da escola; o mediador, responsável pela realização e avaliação das atividades de Acompanhamento Pedagógico e; o facilitador, que deve desenvolver as atividades de livre escolha nas escolas. (BRASIL, 2016, Art. 5º). Convém observar que o articulador deve ser um professor ou coordenador pedagógico lotado na escola, pois para tal função não houve planejamento financeiro por parte da União para o repasse de recursos. Conforme Resolução CD/FNDE N° 5/2016, tal contrapartida deverá ser de responsabilidade das Entidades Executoras (EEx).

Devemos observar que no PME os recursos destinados ao seu financiamento eram repassados as UExs de forma a garantir o seu funcionamento por um período de 10 meses. Já no PNME, os recursos passaram a cobrir apenas 8 meses de atividades. (BRASIL, 2016 a)

Para as escolas que optam por 15 horas semanais estão disponíveis no PNME as atividades complementares apresentadas no Quadro 6, as quais integram somente dois campos do conhecimento: (1) Artes e Cultura e (2) Esporte e Lazer.

Quadro 6: Programa Novo Mais Educação - Atividades Complementares – 2016

Campo	Atividades
Cultura e Artes	<ul style="list-style-type: none"> . Artesanato . Iniciação Musical/Banda/Canto Coral . Cineclube . Dança . Desenho . Educação Patrimonial . Escultura e Cerâmica . Leitura . Pintura . Teatro/Práticas Circenses
Esporte e Lazer	<ul style="list-style-type: none"> . Atletismo . Badminton . Basquete . Futebol . Futsal . Handebol . Natação . Tênis de Campo . Tênis de Mesa . Voleibol . Vôlei de Praia . Capoeira . Xadrez Tradicional e Xadrez Virtual . Judô, Karatê . Luta Olímpica . Taekwondo . Ginástica Rítmica

Fonte: Documento Orientador Programa Novo Mais Educação – Versão 1 (BRASIL, 2016a).

É possível constatar que, do PME para o PNME, os macrocampos vinculados à educação em tempo integral – e, por conseguinte, as atividades/oficinas a eles associadas – passaram por significativa redução. Além disso, as atividades dispostas no Quadro 6 somente poderão ser realizadas pelas escolas que aderirem à ampliação da jornada de 15 horas, sendo que somente sete horas poderão ser utilizadas para a sua oferta, uma vez que, conforme evidenciado anteriormente, oito horas devem ser destinados às disciplinas de Português e Matemática.

No que tange ao financiamento, podemos dizer que, do PME para o PNME, houve uma redução do repasse de recursos por meio do PDDE/Educação Integral, que passou a abarcar apenas as duas primeiras dimensões de financiamento apresentadas no PME, quais sejam, aquelas que contemplam: (1) a quantidade de estudantes inscritos no programa (agora, no PNME, relacionada a um valor por aluno, segundo a carga horária (se 5 ou se 15 horas) implantada pela escola), e (2) o

ressarcimento de voluntários, não havendo, pois, repasse de recursos para a compra de materiais para essas atividades, por exemplo, por meio de kits, como dantes possibilitado pelo PME.

Dessa forma, podemos afirmar que, do PME para o PNME, ocorreu uma diminuição dos recursos associados ao financiamento dos programas federais que buscam se construir indutores da educação em tempo integral no ensino fundamental no país.

CAPÍTULO 3: O financiamento federal dos programas Mais Educação e Novo Mais Educação em escolas de São João de Meriti/RJ

Choca-me ver o desbarato dos recursos públicos para a educação, dispensados em subvenções de toda a natureza a atividades educacionais, sem nexos nem ordem, puramente paternalistas ou francamente eleitoreiras.

Anísio Teixeira

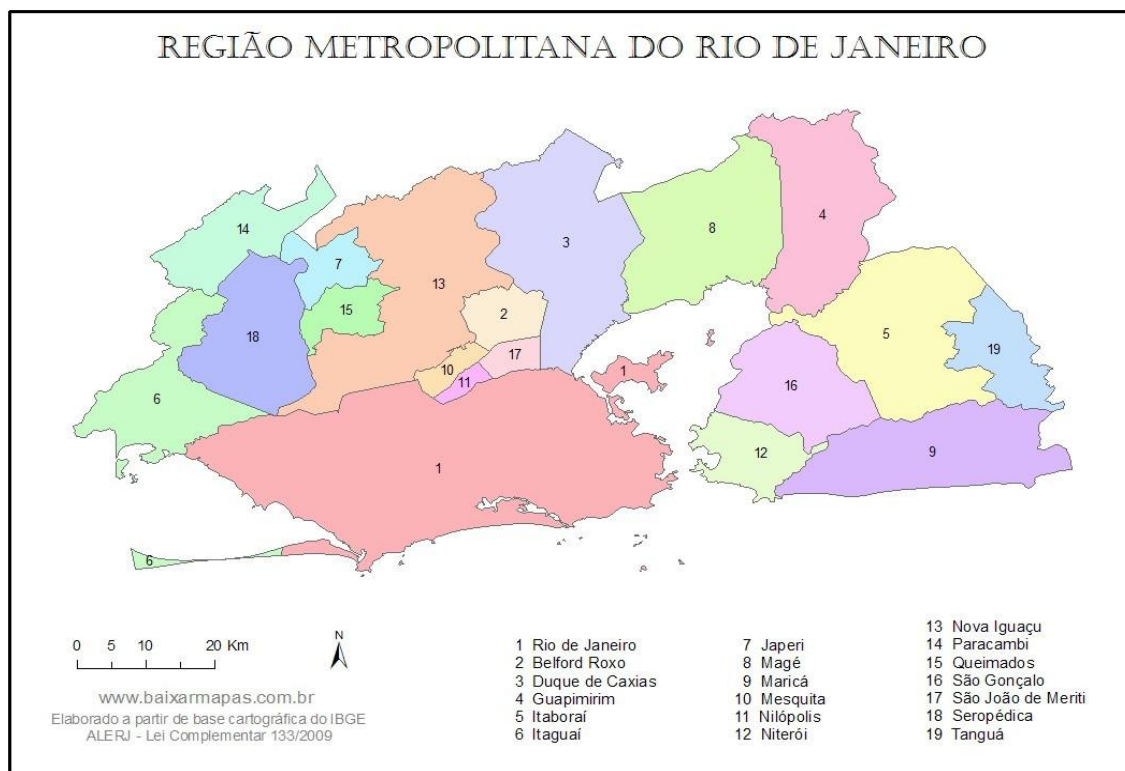
Esse capítulo está destinado a apresentar as informações levantadas no decorrer desta pesquisa acerca do financiamento federal dos programas Mais Educação e Novo Mais Educação no município de São João de Meriti, a partir da pesquisa em duas escolas que implantaram em sequência, esses dois programas.

Nesse sentido, este capítulo está dividido em duas seções. Inicialmente, apresentamos o município de São João de Meriti, trazendo um pouco da sua história, características e política educacional, abarcando, inclusive, a adesão aos programas federais de ampliação da jornada escolar, quais sejam, o Mais Educação e o Novo Mais Educação. Na última seção, tratamos da transição do Programa Mais Educação para o Programa Novo Mais Educação, com vistas, em especial, no seu financiamento.

Conforme dito anteriormente, as informações foram levantadas por meio de entrevistas semiestruturadas, bem como de documentos oficiais pertinentes aos dois programas. Cabe ressaltar que as entrevistas realizadas em nível de secretaria municipal abarcaram diferentes sujeitos, uma vez que o período investigado envolve uma mudança governamental que induziu tal substituição.

3.1 – São João de Meriti: história e educação (em tempo integral)

O mundo ainda sentia os efeitos da Segunda Guerra Mundial quando, em 1947, ocorreu a emancipação administrativa e política de São João de Meriti, por meio da Lei Estadual nº 6/1947 (SÃO JOÃO DE MERITI, 1947). O município faz parte da região metropolitana do Estado do Rio de Janeiro e conta, desde 1950, com uma população totalmente urbana (SÃO JOÃO DE MERITI, 1998).

Figura 02: Mapa da região metropolitana do Rio de Janeiro

Fonte: <http://www.baixarmapas.com.br/mapa-da-regiao-metropolitana-do-rio-de-janeiro>

São João de Meriti tem a sua história muito próxima a do Rio de Janeiro, sendo que sua expansão populacional teve grande influência da construção, em 1946, da Avenida Brasil. A construção da Linha Vermelha também veio facilitar o deslocamento dos moradores meritienses, por exemplo, para os municípios de Duque de Caxias e do Rio de Janeiro. Além do transporte ferroviário, em 1998, foi inaugurada a estação do metrô da Pavuna, que, embora localizada no município do Rio de Janeiro, também é utilizada pelos trabalhadores de São João de Meriti para o acesso mais rápido ao centro econômico do Rio de Janeiro.

Envolvida nesse cenário, a cidade concentra o maior adensamento populacional da América Latina, cerca de 13.000 hab/km², o que lhe rendeu o apelido de Formigueiro das Américas. Esse aumento populacional causou no município sérios problemas de infraestrutura, presentes até os dias atuais.

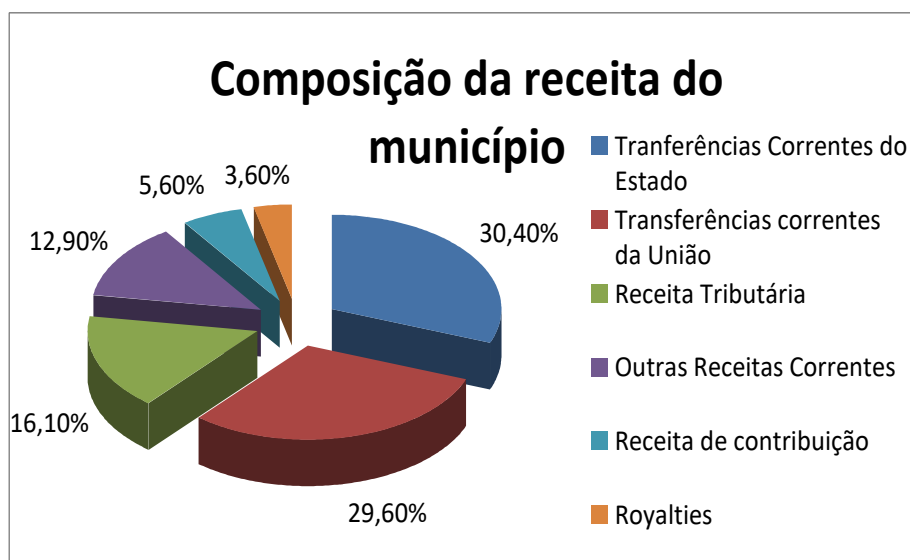
São João de Meriti, assim como parte significativa dos municípios da Baixada Fluminense, é considerado uma cidade-dormitório, pois uma enorme parcela de seus moradores trabalha no município do Rio de Janeiro, voltando para as suas

casas à noite para descanso e convívio familiar (MORGAN, 2015). Souza (2007, p. 67) também aponta algumas características importantes relacionadas às condições de vida da população meritiense:

[...] Tem mais de 20 favelas e é cortada pela Avenida Presidente Dutra, que interliga a cidade a outros pontos do Estado. Segundo Waldir Rugero Peres, diretor técnico do CIDE (Centro de Informações e Dados do Rio de Janeiro), 36 mil famílias vivem nessa cidade com um salário-mínimo, e outras 24 mil, com ainda menos. A Cidade tem o maior percentual de área urbana ocupada do Estado, com 91% do solo destinado a moradias e vias urbanas. A ocupação alcançou a maioria dos 55 morros e destruiu praticamente todos os remanescentes de mata atlântica.

Economicamente, São João de Meriti caracteriza-se pelo setor terciário, comércio e prestação de serviços. A crise financeira que vem comprometendo a economia nacional e atingindo, em consequência, os governos subnacionais, vêm prejudicando o município que depende muito dos repasses financeiros da União e do governo estadual, conforme é possível comprovar por meio do Gráfico 1.

Gráfico 1: Composição da receita do município de São João de Meriti, 2012



Fonte: TCE (2012)

O Gráfico 1 permite perceber que a receita de São João de Meriti tem por base, prioritariamente, os recursos que lhe são transferidos por parte da União e do

governo do Estado, equivalendo a 60% do total da sua receita, ao passo que sua arrecadação tributária é pequena, correspondendo a apenas 16,1% da sua receita.

São João de Meriti, em sua totalidade, conta com cinco bibliotecas, sendo uma comunitária, duas municipais, seis salas de cinema, um shopping center e um teatro, o SESC, para as atividades culturais de sua população. (CULTIVAR, 2011). Conta, ainda, com um único centro desportivo, a Vila Olímpica, onde são desenvolvidas atividades relacionadas ao esporte e lazer.

Segundo dados do INEP, o município, no ano de 2017, reunia em sua rede 62 unidades escolares, voltadas para o atendimento do Ensino Fundamental. São João de Meriti atende à educação infantil e ao ensino fundamental, incluindo as modalidades de educação especial e educação de jovens e adultos, possuindo um total de 26.676 matrículas, distribuídas conforme a Tabela 9.

Tabela 9 - São João de Meriti: matrículas da rede municipal de ensino - 2017

Modalidade	Matriculas
Creche	1.681
Pré-escola	3.672
Anos iniciais	14.718
Anos Finais	3.136
Educação de Jovens e Adultos (EJA)	1.806
Educação Especial	1.663
Total:	26.676

Fonte: (BRASIL, 2017a)

A Tabela 9 permite averiguar que 55,1% das matrículas de São João de Meriti, está relacionada aos anos iniciais do ensino fundamental, foco desta pesquisa. Cabe dizer que o município tem buscado atender à Emenda Constitucional nº. 59/2009, que, entre outras determinações, prevê a obrigatoriedade da educação básica na faixa etária de quatro a dezessete anos de idade (BRASIL, 2009b), contudo o número de alunos no pré-escolar ainda está muito aquém do desejado, especialmente quando comparado ao número de matrículas nos anos iniciais do ensino fundamental. O primeiro segmento do ensino fundamental é formado pelo ciclo de alfabetização, com duração de três anos (1º, 2º e 3º anos), podendo ter sua retenção ao final do ciclo, seguido do 4º e 5º anos. Já os anos finais é formado pelo 6º, 7º, 8º e 9º anos de escolaridade.

Conforme colocado no primeiro Manual de Educação Integral para a obtenção de apoio financeiro do PPDE/Educação Integral, um dos critérios para a adesão ao PME estava relacionado ao resultado do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica³⁷ (IDEB) (BRASIL, 2008b), cujos resultados do município pesquisado encontram-se dispostos nas Tabelas 10 e 11.

Tabela 10: IDEB de São João de Meriti – 5º ano (2005-2019)

Ano	Meta Projetada	Ideb Observado
2005	-----	3.7
2007	3.8	3.6
2009	4.1	4.0
2011	4.5	4.2
2013	4.8	4.5
2015	5.1	4.5
2017	5.4	4.6
2019	5.6	-----

Fonte: (BRASIL, 2017a)

Tabela 11: IDEB de São João de Meriti - 9º ano (2005-2019)

Ano	Meta Projetada	Ideb Observado
2005	-----	2.6
2007	2.7	2.5
2009	2.8	3.5
2011	3.1	3.5
2013	3.5	3.2
2015	3.8	3.8
2017	4.1	3.5
2019	4.4	-----

Fonte: (BRASIL, 2017a)

³⁷ O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica surge com o Plano de Metas – Compromisso Todos pela Educação, por meio do Decreto Nº. 6094/07, que objetiva medir a qualidade da educação, a partir dos dados sobre o rendimento constante do censo escolar e do desempenho dos estudantes por meio da Avaliação Nacional do Rendimento Escolar, qual seja, a Prova Brasil. (BRASIL, 2007b).

Conforme demonstrado nas Tabelas 10 e 11, nos anos iniciais do ensino fundamental regular, foco desta dissertação, São João de Meriti embora tenha progressivamente avançado nos resultados do IDEB, jamais alcançou as metas estabelecidas, antes pelo contrário, com o avançar dos anos as metas observadas afastaram-se cada vez mais daquelas projetadas. Além do desempenho dos estudantes, demonstrado por meio do Ideb, outros indicadores compõe os caminhos da educação do município lócus empírico desse trabalho.

Tabela 12: Taxas de reprovação e abandono em São João de Meriti (2010-2017)

Ano	Reprovação				Abandono			
	Anos Iniciais		Anos Finais		Anos Iniciais		Anos Finais	
	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº
2010	13,2	2.408	21,5	395	2,2	400	2,7	50
2011	13,0	2.260	20,5	355	2,1	374	3,9	68
2012	12,1	2.067	15,7	318	2,1	357	4,5	90
2013	11,9	2.015	21,8	590	2,3	393	5,9	160
2014	12,6	2.028	20,1	588	2,3	378	5,0	146
2015	10,6	1.622	16,5	500	2,5	390	5,2	157
2016	12,6	1.881	19,4	524	3,0	450	4,1	112
2017	12,5	1.835	20,6	646	2,8	416	5,3	166

Fonte: Construído pela autora baseados em dados do Inep. (BRASIL, 2010 a 2017a)

É possível verificar por meio da Tabela 12 que os anos finais do ensino fundamental possuem taxas de reprovação e abandono maiores do que as dos anos iniciais, sendo que ambos os segmentos apresentam elevado percentual de fracasso escolar. Ao focarmos nos dados referentes aos anos iniciais do ensino fundamental, segmento que se constitui objetivo desta pesquisa, constatamos que as reprovações a partir do ano de 2010, ano em que o PME começou a ser implantado no município, em meio a oscilações, apresentaram pequena tendência de queda até os anos de 2016 e 2017, anos entre os quais ocorreu a inflexão da política pública de educação em tempo integral no país.

A educação de São João de Meriti, diante das peculiaridades aqui expostas, revela ainda apresentar grandes desafios educacionais no sentido de fazer avançar seus indicadores educacionais, em especial aqueles associados à sua qualidade.

No que tange à educação em tempo integral, de acordo com a Resolução SEME nº. 10/2009 (SÃO JOÃO DE MERITI, 2009), o Programa Mais Educação deveria ter sido implantado de início em 14 escolas, sendo que, no mesmo ano, por meio da Resolução SEME nº. 18/2009 (SÃO JOÃO DE MERITI, 2009a), foi estendido para mais 20, que iniciaram o PME em 2010. Em seu preâmbulo, a Resolução nº 19/2009 justifica a implantação do PME a partir da

necessidade de estimular a ampliação da jornada e espaço escolar para o mínimo de 7 horas diárias na Rede Municipal de Ensino com atividades nas áreas de aprendizagem, culturais, artísticas, de inclusão digital, de saúde e de sexualidade;

[...] [do] propósito de garantir gradativamente, nas Unidades Escolas da Rede Municipal de Ensino, um atendimento complementar onde se efetivará por meio da ampliação de tempos, espaços e oportunidades educativas que qualifiquem o processo educacional e melhorem o aprendizado dos alunos. (SÃO JOÃO DE MERITI, 2009a).

É possível perceber a intenção do município em organizar a implantação do programa em consonância conceitual ao texto apresentado pelo governo federal: “contribuir para a formação integral” (BRASIL, 2007), pois a resolução municipal se refere para além da ampliação do tempo para 7 horas diárias, mencionando também as atividades nas áreas artísticas e culturais. Cabe dizer, que conforme já evidenciado no decorrer deste trabalho, apenas o aumento do tempo do aluno na escola não configura a formação integral do sujeito.

Em atenção às determinações do PME (BRASIL, 2013), em São João de Meriti o programa foi organizado de forma a contar com um responsável municipal, a Interlocutora Municipal, que deveria manter atualizado o sistema do Ministério da Educação com as informações angariadas nas unidades escolares, submetendo as prestações de conta à análise do governo federal. Além disso, tal profissional também era responsável por orientar os diretores e coordenadores escolares acerca da implantação, operacionalização e distribuição dos recursos financeiros.

Detalhando, em São João do Meriti as prestações de contas dos gastos realizados durante o ano corrente, a ser enviada a Secretaria de Educação deve ser constituída dos seguintes documentos comprobatórios:

- a) do Demonstrativo da Execução da Receita e da Despesa e de Pagamentos Efetuados;
- b) da Conciliação Bancária, no caso de terem ocorrido despesas, cujos débitos na conta bancária ainda não tenham sido lançados até 31 de dezembro.
- c) dos extratos bancários da conta corrente em que os recursos foram depositados, assim como das aplicações financeiras; e
- d) de outros documentos que concorram para a inequívoca comprovação da destinação dada aos recursos (como atas de reuniões do colegiado escolar, pesquisas de preços, notas fiscais, recibos e cópias de cheque). (BRASIL, 2018d)

Assim sendo, as prestações de contas contendo os documentos acima devem ser apresentadas pelas diretoras escolares ao setor de planejamento financeiro, sendo que a Secretaria Municipal de Educação envia ao FNDE, por meio do Sistema de Gestão de Prestação de Contas³⁸ (SIGPC).

Já no contexto interno das escolas, o PME contou com um profissional da própria unidade escolar, em regime de trabalho de 40 horas, ficando sua escolha a cargo da direção escolar. Tal profissional possuía a função de coordenar as atividades, orientando monitores e alunos para a execução do programa.

Cabe dizer que a Secretaria Municipal de Educação, no contexto atual, mantém para o PNME a função da Interlocutora, porém o coordenador do PME no âmbito escolar não existe mais.

A tabela abaixo – que objetiva apresentar os movimentos do número de escolas e de inscritos nos programas Mais Educação e Novo Mais Educação, no período de 2010 a 2018 – revela que a partir da implantação do Novo Mais Educação, tanto o número de escolas como o número de inscritos no PNME diminuíram consideravelmente: se em 2015 o percentual de inscritos no PME correspondia a 37,9% dos alunos matriculados no ensino fundamental, em 2016, ano de implantação do PNME, esse percentual caiu para 15,5%.

³⁸ Tem por finalidade possibilitar que as informações sobre recursos públicos transferidos pela autarquia para entidades públicas e privadas, que gerem a obrigação constitucional e legal, sejam acompanhadas de forma transparente pela sociedade civil, gestores, órgãos de controle, dentre outros.

Tabela 13: São João de Meriti: quantitativo de escolas, matrículas e inscrições associadas ao PME e ao PNME (2010 – 2018)

Ano	Programa	Nº de escolas de Ensino fundamental	Nº de escolas que aderiram ao PME	Nº de matrículas no Ensino Fundamental	Nº de inscritos no PME	% de inscritos no PME
2010	PME	44	34	20.143	5.550	27,5
2011		44	41	19.178	6.403	33,3
2012		44	41	19.050	6.589	34,5
2013		44	44	19.622	6.648	39,9
2014		44	44	19.051	8.144	42,7
2015		44	44	18.374	6.964	37,9
2016	PNME	44	44	17.650	2.747	15,5
2017		45	22	17.854	-	-
2018		45	22	18.437	3.591	19,4

Fonte: O número de matrículas das escolas municipais teve como fonte dos dados do Inep de (2010 a 2018), já o número de inscritos no PME e PNME teve como fonte Tabela fornecida pela Secretaria Municipal de Educação-SJM, cujos dados não contemplavam o ano de 2017.

Analisando a Tabela 13, é possível perceber que o número de adesões ao PME em São João do Meriti cresceu pouco a pouco até, em 2013, atingir todas as suas escolas do ensino fundamental, possibilitando inferir que o município empenhou esforços para que o Programa fizesse parte de sua realidade. A esse respeito, a interlocutora municipal do PME, revela que a adesão ao programa apresentou um crescimento progressivo:

Era um número bem pequeno na primeira fase do programa. Depois o governo federal ofereceu a oportunidade de ampliar. E, por fim, estávamos com cem por cento das escolas desenvolvendo as atividades do Programa Mais Educação. No início foram poucas escolas que saíram na lista que o governo federal liberou. As escolas foram fazendo a adesão e essa lista foi crescendo ao longo dos anos até chegar a cem por cento.

Por sua vez, de forma contrária ao que vinha ocorrendo no PME, já no segundo ano de efetiva implantação do PNME, o número de escolas que participaram do programa diminuiu sensivelmente, ocasião em que passou a contemplar apenas 22 dos 45 (48,9%) estabelecimentos de ensino fundamental do município.

A Tabela 14, que apresenta os recursos federais do PME e PNME associados à São João do Meriti, no período de 2010 a 2018, revela, entre outros aspectos, que nos anos de 2015 e 2017 o governo federal não destinou recursos para tais

programas. Importante evidenciar, ainda, a irregularidade que caracterizou a transferência desses recursos, que, por vezes, foram divididos em parcelas repassadas em exercícios financeiros subsequentes. Por exemplo, os recursos do exercício de 2012, foram repassados às escolas em duas parcelas, uma no exercício e a outra em 2013. Já o valor correspondente a 2016, foi transferido em parcelas nos anos de 2016 e 2017.

Tabela 14: São João de Meriti: recursos federais associados ao PME e ao PNME (2010 – 2018)

Ano	Inscritos PME/ PMNE	Recursos		Total (Custeio + Capital)
		Custeio	Capital	
2010	5.550	1.076.249,10	79.339,84	1.155.588,94
2011	6.403	1.362.454,65	135.451,42	1.497.906,07
2012	6.589	1.289.638,50	171.166,10	1.460.804,60
2013	6.648	1.066.262,10	184.901,85	1.251.163,95
2014 ⁽¹⁾	8.144	2.416.996,74	283.537,82	2.700.534,56
2015	6.964	-	-	-
2016	2.747	830.571,00	-	830.571,00
2017	-	-	-	-
2018	3.591	283.311,00	-	283.311,00

Fonte: Relação das Unidades Executoras do PDDE/Integral (REx)

(1) O exercício de 2014 está acrescido do valor Educação/Integral – Esportes.

Os valores trazidos na Tabela 14 - associados às categorias custeio e capital do PME e PNME, dispostos na Relação das Unidades Executoras do PDDE/Integral - revelam que 2014 foi o ano de maior repasse financeiro para o Programa Mais Educação, sendo que, no ano subsequente não houve repasses, o que nos possibilita inferir que as escolas executaram o programa utilizando a verba do ano anterior.

Em 2016 - ano que o governo federal substituiu o PME pelo PNME, como já apresentado, alterando, entre outros aspectos, o financiamento do programa - não houve mais repasses financeiros para a categoria capital e o volume de recursos associados à custeio diminuiu consideravelmente, entre outros aspectos, pela diminuição do número de alunos inscritos no programa.

Sem nos distanciarmos da importância desses recursos para as escolas que vinham executando os programas, convém observar que a forma com que eles eram repassados, marcada por interrupções e parcelamentos, sem dúvida, prejudicou sua

execução por parte das escolas, haja vista que dificultava o planejamento das ações que deveriam lhe ser associadas.

3.2 – Do Mais Educação ao Novo Mais Educação em escolas de São João de Meriti: da adesão ao financiamento

A discussão sobre os princípios norteadores ideológicos do Programa Novo Mais Educação, está ancorada na expectativa de se observar qual a proposta de jornada ampliada que o “novo” programa está trazendo, visto que sua vertente principal é somente enfatizar a aprendizagem nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática. Assim sendo, perceber como o município de São João de Meriti, por meio de suas escolas, implantou a nova política pública federal de ampliação da jornada escolar torna-se importante. Ademais, revelar o perfil dos entrevistados, tanto no que diz respeito à sua formação acadêmica, como no que se relaciona ao seu tempo de trabalho no município, sua função e tempo de acompanhamento e/ou execução do PME e do PNME, conforme apresentado na Quadro 7.

Quadro 7: Perfil dos entrevistados

Cargo	Função	Tempo no Município	Tempo de Atuação PME/PNME	Formação Acadêmica	Provimento da Função
Professor	Interlocutora Municipal do PME	15 anos	10 anos	Licenciatura em Ciências Biológicas, cursando Mestrado em Educação.	Indicação do Secretário de Educação
Professor	Interlocutora Municipal do PNME	19 anos	8 anos	Pedagogia	Indicação do Secretário de Educação
Apoio Administrativo	Diretora da Escola A	18 anos	8 anos	Pedagogia	Indicação do Secretário de Educação
Professor	Diretora da Escola B	20 anos	4 anos	Letras com especialização em Gestão Escolar	Indicação do Secretário de Educação
Professor	Coordenadora do Programa – Escola A	17 anos	8 anos	Letras	Indicação da Diretora
Professor	Coordenadora do Programa - Escola B	41 anos	6 anos	Ensino Médio – modalidade Normal	Indicação da Diretora

Fonte: Dados levantados das entrevistas realizadas com os envolvidos na pesquisa.

A partir do Quadro 7 é possível perceber que todos os envolvidos na pesquisa estão atuando há bastante tempo junto aos programas de educação em tempo integral implantados no município pesquisado. A título de contextualização da gestão escolar em São João de Meriti, cabe observar que os cargos de diretor escolar e de interlocutores municipais dos programas, decorrem de indicação do Secretário de Educação, que, por sua vez, é cargo de confiança do prefeito. Já os coordenadores do programa PME no âmbito das escolas, são indicações do diretor escolar. Cabe lembrar que o PNME não oferecia esse profissional que seria responsável pela coordenação.

Para além do perfil dos entrevistados, a Tabela 15 traz um pequeno retrato do quantitativo de alunos e funcionário das escolas pesquisadas.

Tabela 15: As Escolas Pesquisadas em números – ano 2019

	Escola A	Escola B
Nº de Alunos	453	429
Nº. de Turnos	2	3
Nº. de Turmas	16	15
Nº de Professores Efetivos	9	10
Nº Professores Jet ⁽¹⁾	5	5
Nº de Professores (Contrato) ⁽²⁾	2	0
Nº. de Funcionários Efetivos	23	35
Nº. de funcionários comissionados	07	17

Fonte: Secretarias das escolas pesquisadas

(1) Jornada Especial de Trabalho – Professor trabalha mais 20 horas na escola para regência em outra turma. (2) Devido à carência de professores, o município, no ano de 2017, incorporou novos professores ao seu quadro de pessoal por meio do regime de contrato.

Tanto a escola A quanto a B atendem com exclusividade turmas da educação infantil e do 1º ao 5º ano do ensino fundamental. De acordo com a Tabela 15, as duas escolas possuem uma diferença muito pequena em seu quantitativo de alunos e de professores. Chama atenção o quantitativo de funcionários ser expressivamente maior do que o de professores, sendo que a escola B apresenta um percentual de funcionários 246,7% superior ao de professores. Devemos aqui lembrar que a escola B apresenta seu funcionamento distribuído em três turnos: matutino, no horário de 07h00min às 10h45min; intermediário, de 11h00min às 14h45min; e vespertino, com funcionamento de 15h00min às 18h45min.

Observa-se que o horário de funcionamento da escola B – uma escola multiterno que implantou os programas de ampliação da jornada escolar para o tempo integral – demonstra que não integraliza a jornada mínima associada ao tempo parcial disposta na LDBEN, segundo a qual o ensino fundamental deve ser de “pelo menos quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula” (BRASIL, 1996, Art. 34).

Após essa breve apresentação das escolas pesquisadas e do perfil dos entrevistados, para que pudéssemos ir ao encontro do objetivo desta pesquisa, foram determinadas algumas categorias de análise – compreensão de Educação (em tempo) Integral; infraestrutura das escolas meritienses; adesão ao programa e seleção das oficinas, voluntários e alunos; transição do PME para o PNME (aplicação dos recursos do PDDE/Educação Integral). Assim, ao mesmo tempo em que algumas categorias foram previamente estabelecidas, outras surgiram no decorrer do processo de organização das entrevistas, realizadas com os envolvidos nos programas – a citar a compreensão de educação (em tempo) integral. Por sua vez, a conjunção da análise das entrevistas com o estudo da documentação e a exploração dos dados levantados buscam revelar a forma como ocorreu a transição entre os programas PME e PNME, bem como a maneira de execução dos recursos do PDDE/Educação Integral durante a implantação da ampliação da jornada escolar no município de São João de Meriti.

Com vistas a subsidiar tal discussão, buscamos, também, desvelar a compreensão de tempo integral e de educação integral construída pelos envolvidos no PME e PNME, discussão fundamental no contexto dos programas federais pesquisados. Ademais, no que diz respeito especificamente às categorias, antes de passar para a sua apresentação e discussão, cumpre anunciar que estão relacionadas à (1) compreensão dos pesquisados sobre educação em tempo integral e educação integral; (2) infraestrutura das escolas meritienses; (3) adesão aos programas e seleção das oficinas, voluntários e alunos; e, por fim, (4) transição do PME para o PNME: Aplicação dos recursos PDDE/Educação Integral.

Compreensão de Educação (em tempo) Integral

A categoria que ora se inicia busca apresentar a compreensão dos entrevistados sobre educação integral e educação em tempo integral. Os discursos revelam uma pluralidade de ideias construídas a partir das suas vivências e práticas com os programas Mais Educação e Novo Mais Educação.

Nesse sentido, começamos a desvelar a compreensão dos representantes do governo por meio das colocações das Interlocutoras Municipais, indicadas pelo Secretário de Educação, cada uma responsável por um dos programas. Cabe dizer que, a cada mudança governamental, o município enfrenta interferências políticas associada não só à indicação dos representantes dos programas federais, mas a seus diferentes cargos:

A minha concepção de Educação Integral se equiparava muito à premissa da Educação Integral do Governo Federal no início do Mais Educação: oferecer uma educação não só de tempo, mas de oportunidades e currículo também, de maneira a ampliar as opções do aluno. Então, no início, comecei a trabalhar com o Mais Educação, momento que eu tive um contato mais afinado com a educação integral, que, até então, a gente pouco falava/discutia sobre isso. (INTERLOCUTORA DO PME).

Entendemos por Educação Integral a educação que busca a formação do ser humano de forma integral. Não necessariamente uma educação que só eleve o tempo na escola. Precisa ter uma formação integral do indivíduo no campo das artes, dos esportes, da cultura e de diversas formas de desenvolvimento, diversas formas de expressão artísticas... É isso que a gente busca com a Educação Integral em Tempo Integral, que essas atividades busquem o desenvolvimento dessa criança da forma mais completa possível. (INTERLOCUTORA DO PNME)

É possível perceber, a partir das entrevistas, que as interlocutoras apresentam certo alinhamento no que tange à concepção de educação integral, pois ambas se referem a uma educação onde sejam ampliadas as oportunidades educacionais dos alunos, na perspectiva de uma formação plena. A interlocutora do PNME menciona a formação do ser humano de forma integral, indo ao encontro ao exposto por Coelho (2009), que estabelece que esta concepção de educação “busca de uma formação a mais completa possível para o ser humano” (COELHO, 2009, p. 90).

As interlocutoras municipais apresentam uma perspectiva de construção conceitual associada à educação integral semelhante àquela discutida na atualidade e também presentes nos textos políticos do MEC, lançados durante a vigência do PME, cujo preceito coloca que a educação integral se constitui uma ação estratégica para: “garantir atenção e desenvolvimento integral”. (BRASIL, 2008b)

Outra importante questão a ser destacada corresponde à compreensão da distinção entre educação integral e educação em tempo integral. É possível apreender nas entrevistas a compreensão de que o tempo integral – entendido no contexto do

PME e do PNME como a jornada escolar que perfaz um mínimo de sete horas diárias (BRASIL, 2010, Art. 1º, § 1º; BRASIL, 2016, Art.1º) – se constitui como uma possível estratégia para a educação integral.

Já dentro das escolas, os discursos das diretoras sobre educação integral e tempo integral se associam as concepções construídas a partir de suas observações e vivências no desenvolvimento do PME e do PNME.

Bom eu acho que educação integral, pelo menos no que eu vivencio, é o Mais Educação. O programa ajuda muito no desenvolvimento cognitivo das crianças, acho que a aprendizagem melhora por conta das atividades e que a criança fica mais comprometida, passando mais tempo dentro da escola (DIRETORA A).

É quando o aluno tem oportunidade de ampliar os seus horizontes, estar dentro da escola e fortalecer ali dentro, como o programa já diz, a educação e outras qualificações. Aqui na escola temos o judô, português, matemática, a dança... A gente tenta também tirar essa criança da rua, trazer para a escola, para poder qualificar e dar recurso para essa criança (DIRETORA B).

A Diretora B, ao mencionar o fato de o programa tirar a criança das ruas e trazer para dentro da escola, evoca uma perspectiva assistencialista da oferta do tempo integral nas escolas públicas. Quanto a esse fato, Cavaliere (2007, p. 1028) esclarece que as visões de educação integral muitas vezes partem de concepções predominantemente:

[...] de cunho assistencialista, [...] [que veem] a escola de tempo integral como uma escola para os desprivilegiados, que deve suprir deficiências gerais da formação dos alunos; uma escola que substitui a família e onde o mais relevante não é o conhecimento e sim a ocupação do tempo. (CAVALIERE, 2007, p. 1028)

Percebe-se uma visão de proteção social associada ao PME, onde os alunos em situação de vulnerabilidade social se configuram como aqueles que mais precisam participar das atividades vinculadas ao tempo integral. E, aqui, vale destacar que a vulnerabilidade social “engloba não apenas a concretude da existência humana, ou seja, os aspectos materiais, mas também os culturais”, sendo que “a formação e o preparo do cidadão para a vida em sociedade são elementos relacionados à prática da proteção social” (SILVA, 2018, p. 38). A autora estabelece, assim, uma relação entre a assistência social e as ações no campo educacional.

A concepção de educação integral dos coordenadores dos programas dentro das escolas pesquisadas também tomou forma a partir da implantação e da vivência diária com o PME, que, de fato, veio fomentar a discussão da temática no âmbito das referidas escolas. São discursos que fornecem um material abastado de significações a partir do qual podemos verificar o quão os programas, em sua prática, embasaram a construção da concepção de educação integral defendida pelos entrevistados:

É aquele momento em que a criança fica na escola por um tempo maior para que nós possamos resgatar toda a dificuldade [de aprendizagem, leitura e escrita] daquela criança, tentar assim, ajudá-la o máximo possível. (COORDENADORA A)

Eu aqui fiz um trabalho no contraturno, já que é integral. Eu observava muito o aluno, eu cobrava muito, atendia aquelas necessidades de tirar as crianças da rua. Eles ficavam na escola, então colocávamos para eles que se não viessem assistir as aulas não fariam as atividades [do contraturno]. A gente fazia um trabalho bem fechado com as atividades. Tinha de tudo... esportes, que é o que eles gostam mais. [...] Traga seu filho, é isso que a gente quer: tirar ele da rua. (COORDENADORA B)

A coordenadora da escola A relaciona sua compreensão de educação integral diretamente ao fato de a criança ficar um tempo maior sob a responsabilidade da escola, considerado como oportunidade para a superação de dificuldades, associado ao avanço da leitura e a escrita, entendimento este que viria a ser defendido pelo PNME. A Portaria que institui o Programa, em suas justificativas coloca que “vinte e quatro por cento das escolas do ensino fundamental, anos iniciais, não alcançaram as metas estabelecidas pelo IDEB em 2015” (BRASIL, 2016). Tal consideração demonstra que o PNME buscava direcionar a ampliação da jornada escolar para as disciplinas do currículo regular, em especial àquelas cujos conteúdos são computados no IDEB. Nessa perspectiva, o PNME apresenta como objetivo melhorar a “aprendizagem em Língua Portuguesa e Matemática no ensino fundamental por meio da ampliação da jornada escolar” (BRASIL, 2016, Art. 1º). Importante observar, também, que o PNME contempla uma avaliação diagnóstica³⁹ realizada com os

³⁹ Os testes associados ao PNME propõem oferecer as escolas condições para realizarem um diagnóstico dessas habilidades básicas e essenciais que precisam ser desenvolvidas pelos estudantes. Assim sendo, a proposta de aplicação dos testes foi pensada para tornar: “mais produtivo o trabalho do mediador no desenvolvimento de estratégias para superar as dificuldades de aprendizagem detectadas”. (BRASIL, 2017, p. 36). O PNME, diferente do seu antecessor, exige que seus

estudantes, que aborda “habilidades básicas, considerando o aluno e não a turma”. (BRASIL, 2017, p. 39)

Já o coordenador B, apresenta que as crianças só poderiam participar das oficinas extracurriculares se não faltassem às aulas regulares, que, parecem, tornaram-se um atrativo do programa. Além disso, em consonância com a diretora B, destaca que, ao menos no contexto da escola em que atua, o programa visa impedir que as crianças fiquem nas ruas, relacionando, a questão assistencialista à implementação do tempo integral. Assim a escola se afasta do lugar para aprender e do espaço cultural, para se aproximar de um ambiente onde “as crianças das classes populares são atendidas” (CAVALIERE, 2007, p. 1029).

Observa-se, que à medida que as entrevistas se deslocam do contexto da secretaria de educação para o âmbito escolar, a compreensão de educação (em tempo) integral passa por alterações, que, por vezes, parece se distanciar de uma unidade no âmbito do município. Sob essa perspectiva, percebe-se a necessidade de o município de São João de Meriti agregar um processo de formação continuada a seus profissionais da educação, em especial, àqueles envolvidos com os programas de educação em tempo integral.

Desse modo, tendo por base não só uma maior clareza dos documentos orientadores dos programas implantados, mas também a produção que envolve a temática, a partir de um sólido processo formativo, o município poderá conquistar melhores condições para, quiçá, construir uma política própria de educação em tempo integral que vá ao encontro de um projeto pedagógico municipal, construído coletivamente, que venha a contribuir com a formação integral de seus alunos, num sentido emancipatório.

Infraestrutura das escolas meritienses

A questão do espaço físico tornou-se um grande problema para a execução do PME e do PNME, sendo fala recorrente dos seis entrevistados na pesquisa.

As interlocutoras revelaram a problemática que envolve escolas em São João de Meriti, que, em geral, carecem de adaptações e reformas, de modo a poder

mediadores e facilitadores registrem mensalmente as atividades desenvolvidas assim como a frequência dos alunos, além da elaboração de relatórios. (BRASIL, 2017).

atender, de forma mais adequada, não só aos programas que acolhem, mas a educação de modo geral. Além disso, os espaços de aprendizagem (biblioteca, quadra, salas de leitura, entre outros), quando existem, não raro, deixam a desejar em termos de infraestrutura voltada para o atendimento das oficinas das atividades diversificadas.

Tínhamos problemas de infraestrutura das escolas, porque muitos espaços escolares de São João de Meriti foram adaptados. Tínhamos escolas sem estrutura para ser escola, eram casinhas que foram crescendo e viraram escolas. E as escolas que não têm quadra? Que têm todas as salas ocupadas com alunos no horário regular? Eu recebi reclamação de responsável, falando que esse Mais Educação atrapalhava porque as crianças ficavam no corredor gritando, mas ali era o único espaço que tínhamos para desenvolver o programa (INTERLOCUTORA PME).

Olha a maioria das escolas tem espaços de aprendizagem, mas não espaço para atender a gama de atividades que se propunha na época do Mais Educação (INTERLOCUTORA PNME).

No que tange à infraestrutura, convém observar que mesmo em meio a dificuldades, 48 escolas (77%) integrantes do sistema municipal de ensino têm acesso à banda larga, embora nem todas elas contem com laboratório de informática e, por conseguinte, não possibilitando sua utilização por parte dos alunos (BRASIL, 2017a). A Tabela 16, busca apresentar as condições infraestruturais das escolas da rede municipal de ensino de São João de Meriti.

Tabela 16: São João de Meriti: infraestrutura da rede municipal de ensino – 2017

Dependência	Nº Escolas	Escolas (%)
Biblioteca	15	24,2
Laboratório de Informática	38	61,3
Quadra de Esporte	25	40,3
Sala de Leitura	29	46,7
Sala de Professores	45	72,5
Sala de Direção	58	93,5
Sala para atendimento especial	34	54,8

Fonte: BRASIL (2017a).

Observamos, por exemplo, que, do total de 62 escolas integrantes da rede municipal de ensino, apenas 15 (24,2%) contam com bibliotecas, 25 (40,3%) com quadra de esporte e 29 (46,7%) com sala de leitura, infraestrutura esta essencial a qualquer projeto de ampliação da jornada escolar que se apresente voltado para a perspectiva da educação integral. A interlocutora do PME apresenta como foram sendo constituída parte das escolas do município: “Eram casinhas que foram crescendo e virou uma escola”. Tal descrição pode estar em conexão com a afirmação de Giolo (2012, p.100) que na história da educação: “As escolas populares [no Brasil] começaram funcionando em casas alugadas, onde geralmente morava o professor e a sua família”.

A Diretora A evidencia que a carência de espaço físico nas escolas que implantaram o programa, de certa forma, não só interfere na sua execução, como também, por vezes, atrapalha as atividades rotineiras da escola.

Funcionar dentro do espaço que a gente tem, sem atrapalhar as atividades normais da escola, é muito difícil, porque não temos muito espaço. Tem hora que o Mais Educação bate com o recreio: às vezes a gente funciona dentro do refeitório e, aí, tem que sair porque está na hora do recreio. (DIRETORA A)

A Diretora B, por sua vez, traz à tona a necessidade de adequação dos espaços: “Nós até temos um espaço na lateral da escola, só que ele não é coberto, aí é sol, é chuva [...]”, alegando que o programa por vezes não pode funcionar.

Maurício (2009) observa que é preciso pensar em espaços que, de fato, possam garantir a implantação de uma proposta de educação integral em tempo integral, uma vez que a ampliação da jornada escolar elucida como consequência a necessidade da ampliação dos espaços, considerando que:

São intrínsecas à proposta de horário integral, instalações adequadas para que todos os alunos possam escovar dentes e tomar banho; refeitório compatível com as demandas para uma forma de comer saudável; equipamentos em sala multimeios para que os alunos assistam e discutam programas variados em TV, DVD, internet e outros recursos; indispensável também espaço suficiente para a realização, por exemplo, de reunião de alunos para prepararem campeonatos, comemorações e conselhos. Assim se constroem valores democráticos. *Tempo e espaço implicam custos*. Não custa lembrar que educação não é despesa, é investimento, porque ela traz retorno social e econômico (MAURÍCIO, 2009, p. 55, Grifos nossos).

A autora coloca a importância dos recursos para que a política pública em educação possa se efetivar. À vista disso, ao trazer que a ampliação dos espaços demanda recursos, evidencia que educação não é despesa, mas, sim, investimento, compreensão vigente entre aqueles que defendem o direito à educação de qualidade para todos os brasileiros. Contudo, apesar das dificuldades associadas à infraestrutura física, os programas não deixaram de acontecer em São João de Meriti, sendo que seus resultados, provavelmente, devem ter apresentado algum comprometimento, hipótese esta que demandaria uma outra pesquisa.

A necessidade de avanço da infraestrutura física não se restringe às escolas de tempo integral. Dados de pesquisas nacionais (BRASIL, 2006a; 2010b) fornecem indícios que permitem inferir que os governos subnacionais, de maneira geral, precisam ampliar os investimentos na construção e/ou reformas de prédios escolares, com vistas ao avanço da qualidade em educação.

Convém observar que os municípios têm outras receitas associadas à educação, dentre elas, mencionamos aqui a principal delas, qual seja a vinculação constitucional de recursos para a educação. Desta fonte, podem ser destinados recursos para a construção e reformas de escolas, entre outras despesas definidas como de manutenção e desenvolvimento do ensino. Contudo, é importante observar também que a realidade orçamentária da maioria dos municípios brasileiros é exígua, não lhes possibilitando, por vezes, margens financeiras capazes de enfrentar a triste realidade por que vem passando a infraestrutura da maioria das escolas do país. Entre tais municípios, localizamos São João de Meriti.

Ademais, os municípios, de acordo com a Constituição Federal de 1988, são obrigados a aplicar, no mínimo, 25% da sua receita anual resultante de impostos na educação. Apesar de a vinculação constitucional se constituir em uma determinação fundamental para o desenvolvimento da educação nacional, para alguns municípios, “cuja arrecadação é muito baixa, o valor destinado fica longe de atingir os objetivos para os quais foi criado” (ZMITROWICS; BISCARO; MARINS; 2013, p.29), situação vivenciada por São João do Meriti, conforme podemos constatar a partir do Gráfico 1, já apresentado.

Adesão ao programa e seleção das oficinas, voluntários e alunos

A adesão a um programa de ampliação da jornada escolar por uma instância subnacional que assume a responsabilidade para com a organização do tempo integral na perspectiva da formação integral do ser humano, representa investir na melhoria da qualidade da educação. Porém, aderir a um programa apenas para atender a uma exigência das secretarias de educação e/ou para melhorar as condições de infraestrutura das escolas a partir dos recursos federais, pode significar o desvio do objetivo a que se propõe o programa, inclusive com possível distanciamento da qualidade almejada.

A exemplo do que revelam algumas pesquisas (OLIVEIRA, 2014; OLIVEIRA, 2018), a perspectiva de recebimento de recursos financeiros constituiu-se fator primordial para a **adesão** do Município de São João de Meriti ao Programa Mais Educação, além da compreensão de que a referida adesão possibilitaria maiores oportunidades educacionais para os alunos.

A adesão ao programa veio através da possibilidade de estar captando recursos para o município e de estar oferecendo um serviço à comunidade e aos munícipes, um atendimento a mais para os alunos. Alunos que estavam em [situação de] vulnerabilidade social, precisando de reforço na aprendizagem. [...] Era uma política pública nova e o município abraçou. (INTERLOCUTORA PME)

Por outro lado, a interlocutora do PNME quando perguntada sobre os motivos que levaram São João de Meriti aderir ao Programa Mais Educação, não menciona a questão financeira, afirmando que na época foram consideradas algumas escolas: “prioritárias que foram elencadas a participar do programa. Tendo sido levado em conta o número de alunos, a distorção série/idade, os alunos com dificuldade de aprendizagem”. Ambas interlocutoras apresentaram motivos diferenciados, uma afirma sobre a “possibilidade de captar recursos”, enquanto a outra, elenca as prioridades que constam nos documentos oficiais dos programas.

Além disso, fazer a adesão ao tempo integral, tendo como fator motivador o recebimento de recursos financeiros com origem no governo federal, parece ser um fator que impulsionou grande parte das instâncias subnacionais a implantar o Programa Mais Educação. O relato da interlocutora do PME vai ao encontro ao exposto por Oliveira (2018) que evidencia que um dos motivos que levou escolas do município de São Gonçalo/RJ a aderirem ao Programa Mais Educação foi à

possibilidade de recebimento de recursos financeiros, percebidos como de vital importância para o financiamento de suas despesas diárias de custeio.

Nesse sentido, a pesquisa revela que parte significativa dos recursos conquistados com o PME foram direcionados para o financiamento de despesas vinculadas à manutenção e desenvolvimento do ensino, afastando-se do real objetivo a que tais recursos deveriam ser direcionados, qual seja, a implementação de ações diretamente vinculadas ao Programa Mais Educação, entre elas, a consecução de suas oficinas (OLIVEIRA, 2018). Ademais, é importante destacar que a adesão a um programa de ampliação da jornada escolar somente pela possibilidade de conquista de recursos financeiros, sem que a proposta de ampliação da jornada escolar esteja associada à proposta político-pedagógica da escola, pode desmontar o que de fato a implantação dessa ação exige: “fundamentos sólidos – orçamentários normativos e políticos” (MAURÍCIO; MELO; GONÇALVES, 2015, p. 136).

Embora a adesão ao Programa Mais Educação tenha se revelado bastante significativa em São João do Meriti, adesão esta que, entre outros fatores, foi impulsionada pelos recursos financeiros e ele associados, em contraposição foi possível constatar que o número de escolas que vêm implementando o Programa Novo Mais Educação vem sendo reduzido, conforme é possível comprovar na Tabela 13.

Quando questionada sobre a adesão ao programa, a interlocutora do PNME menciona que o programa é uma continuidade para as escolas que já haviam participado e realizado a adesão ao PME em anos anteriores, afirma também que se levaram em conta os: “critérios, em níveis de desenvolvimento nas avaliações externas, no caso as avaliações do Ideb. Foram priorizadas 22 escolas que participaram do Novo Mais Educação” (INTERLOCUTORA PNME). Percebe-se no relato da interlocutora municipal do atual programa que a quantidade de escolas atendidas diminuiu muito em relação ao PME, que, conforme apresentado anteriormente, chegou a um total de 100% de escolas participantes. No contexto da implantação do PNME, foram priorizadas apenas 22 – das 45 unidades que possuem Ensino Fundamental (Ver Tabela 13) - escolas detentoras das menores notas no Ideb no município:

Não as notas só em relação ao conhecimento, mas os diversos fatores que formam o conjunto de notas do Ideb – o fluxo, a taxa de abandono

e distorção de série/idade. Então, [a partir do IDEB], 22 escolas foram elencadas como prioritárias no município”. (INTERLOCUTORA PNME)

Além disso, a interlocutora do PNME – que destaca em sua fala que “No Mais Educação vinha uma proposta de educação integral. No Novo Mais Educação não! A proposta dele é de apoio pedagógico e não de educação integral” – nos remete à discussão já apresentada anteriormente de que a Portaria nº. 1.144/2016, ao instituir o PNME, em seu preâmbulo coloca que o programa “visa melhorar a aprendizagem de língua portuguesa e matemática no ensino fundamental” (BRASIL, 2016).

A afirmação da entrevistada indica para o fato de a configuração do novo programa estar voltada, com prioridade para a apreensão dos conhecimentos de língua portuguesa e matemática, limitando as escolas que optaram por uma ampliação da jornada escolar limitada a 5 horas semanais (BRASIL, 2016, Art. 1º), o direito dos alunos das escolas públicas ao acesso a saberes fundamentais para o desenvolvimento de uma formação integral.

Nesse contexto, é importante ressaltar que a proposta no Texto Referência para o Debate Nacional (BRASIL, 2013e), que norteou as discussões sobre a educação (em tempo) integral no contexto do PME, por buscar ir ao encontro de uma perspectiva de formação integral, não objetiva dar conta apenas dos baixos resultados associados ao desempenho dos estudantes nos sistemas de avaliação em larga escala. O Texto, diferente das diretrizes do PNME, afirma, inclusive, que se pode constatar, em alguns casos, que “o aumento da jornada de trabalho escolar dos alunos em disciplinas específicas, como Matemática e Língua Portuguesa, tem gerado processos de hiperescolarização, que não apresentam os resultados desejados” (BRASIL, 2013e, p. 36).

Após a adesão do município ao PME, o governo federal autorizou o início do funcionamento do programa aos poucos, conforme afirmação da interlocutora: “No início foram poucas escolas. Uma pequena lista que o governo federal liberou. As escolas fizeram à adesão e essa lista foi crescendo ao longo dos anos até chegar à totalidade dos 100%” (INTERLOCUTORA PME). As escolas meritienses foram aderindo ao programa de forma progressiva, consoante com a sua capacidade de execução.

Como colocado por Morgan (2015, p. 146), o PME foi apresentado aos diretores escolares em uma reunião que aconteceu no município de Nova Iguaçu,

com representantes do MEC, que tinha por objetivo prestar maiores esclarecimentos sobre a implantação do programa. A autora também coloca que: “a decisão de aderir ou não ficou a cargo exclusivo da direção da escola”.

De acordo com o relato da Diretora A, após a adesão da escola e a autorização por parte do governo federal, ficou a cargo da própria escola a **seleção das oficinas e dos monitores**, fato que ocorreu no interior da Secretaria de Educação: “Nós fizemos a adesão ao programa e lá [Secretaria de Educação] nós escolhemos as oficinas que seriam realizadas aqui”.

Quanto a seleção das oficinas no PME, a Diretora A, em consonância com a Secretaria de Educação, decidiu pela implantação do PME em sua escola, sem ao menos consultar a equipe diretiva da escola para a escolha das oficinas. Alinhada à fala da Diretora A a coordenadora A, colocou que: “a adesão das oficinas foi feita pela diretora geral”, fato que podemos dizer que pode ser algo rotineiro nas escolas do município.

Por sua vez, a coordenadora B afirmou que “As oficinas foram escolhidas dentro da escola, sentávamos com a direção e víamos o que podíamos; mas antes ela ia lá saber, via o que poderíamos fazer e, então, a gente escolhia”. A divergência nas falas das duas coordenadoras faz emergir a urgência de se discutir a necessária participação dos envolvidos nos processos que abrangem a implementação de políticas públicas no âmbito local. É por meio da participação que a população: “aprende a transformar o Estado, de órgão superposto à sociedade e distante dela, em órgão absolutamente dela e próximo a ela” (BORDENAVE, 1994, p.56), sendo que “só se aprende a participar, participando” (BORDENAVE, 1994, p. 74).

Quanto à seleção das oficinas no âmbito do PNME, a diretora da escola A colocando a questão do espaço mais uma vez como fator preponderante para essa escolha que

[...] foi feita pelo site, nós fizemos de acordo com o nosso espaço. Já temos português e matemática que é obrigatório e o esporte que também é obrigatório. Assim, eu escolhi mais uma oficina [de dança] [...] e a, outra, artesanato, porque poderiam ser feitas do lado de fora e não iria precisar de sala.

Assim sendo, a escola A, além das disciplinas obrigatórias ao Novo Mais Educação, passou a funcionar com as atividades artesanato e dança, que segundo a

sua coordenadora, são atividades muito apreciadas pelos alunos: “[...] dança é uma coisa que as crianças gostam. [...] artesanato é algo que eles gostam de manusear”.

No que tange ao PNME, a escola B permaneceu com as oficinas desenvolvidas no PME, conforme exposto por sua gestora, “a orientação que eu tive dentro da secretaria de educação foi continuar com as mesmas oficinas”, pois não teria recursos para comprar material para uma nova oficina: “Eu não poderia escolher uma oficina nova por conta de a verba ter vindo exclusivamente para o pagamento dos monitores, pois não teria verba para poder comprar material”.

Diante disso, de acordo com os relatos dos envolvidos na pesquisa, a seleção das oficinas tanto no PME quanto no PNME na escola A foi decidida pela diretora, ao contrário do que aconteceu na escola B, onde a diretora estabeleceu um processo participativo.

Quanto à **seleção dos voluntários** que deveriam ministrar as oficinas, a partir dos relatos podemos inferir que não houve interferência da secretaria de educação, ficando a cargo das escolas tal decisão. Além disso, a interlocutora do PME, revela que a decisão foi de “aproveitar as pessoas que estão no entorno [da escola]”. A entrevistada evidenciou que a decisão de dar uma oportunidade às pessoas que moravam próximas à escola estaria relacionada ao valor pago pelo governo federal aos monitores, que, lembramos, se faz associar ao ressarcimento de despesas de alimentação e transporte, relacionados à lei do voluntariado (BRASIL, 1998) e que se no contexto do PME deveriam privilegiar: “estudantes universitários de formação específica nas áreas de desenvolvimento das atividades ou pessoas da comunidade como habilidades apropriadas.” (BRASIL, 2010a, p.13), no âmbito do PNME deve se associar, dando prioridade, a “educadores populares, estudantes de graduação e outros profissionais que desejam atuar no campo educacional, sob a égide da Lei 9.608/1998”. (BRASIL, 2017, p.7).

Nesse sentido, a Diretora A, ao responder sobre os critérios de seleção dos voluntários, evidenciou que levou em consideração a sua especialização para desempenhar a função: “a gente procurou [monitores] com formação para poder desenvolver um bom trabalho”. Vale ressaltar que a diretora afirmou utilizar o critério da formação estabelecidos nos dois programas – PME e PMNE. Assim, ratificando a fala da diretora, a coordenadora A, respondendo sobre o PMNE, afirmou que os voluntários foram selecionados por meio de indicações de outros

diretores “e, alguns, através de currículos; eles deixavam seus currículos aqui, nós analisávamos e íamos chamando para as entrevistas”.

Ao contrário da unidade escolar A, a escola B procurou manter no PNME os voluntários que já vinham trabalhando no antigo programa, sendo que para as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, obrigatórias no PNME, pediu indicação a outras unidades escolares: “Já tínhamos as pessoas que trabalhavam com a gente no velho e permaneceram. Só que funcionamos também com Português e Matemática e precisamos selecionar. Na verdade, eu usei monitores de outras escolas”.

Tal qual os relatos dos entrevistados as duas escolas possuíam voluntários bastante participativos e envolvidos com a execução dos programas. A coordenadora da escola B, menciona o envolvimento dos monitores do PME com os demais funcionários: “Eram todos muito unidos, uma grande união. Até nas festas da escola o Mais Educação estava lá”,

Quanto à **seleção dos alunos para integrar os programas**, as duas escolas utilizaram critérios distintos. A escola A, quando perguntada sobre a seleção dos alunos tanto para o PME quanto para o PNME, respondeu que em ambos os programas utilizou o critério da aprendizagem: “alunos com mais dificuldade, a gente colocava nos programas como forma de ajudar no seu desenvolvimento” (DIRETORA A).

No que tange especificamente ao PNME, a escola A estabeleceu parâmetros baseados nas avaliações do governo federal, conforme apresenta sua coordenadora: “quem estava nesse programa [PNME] no ano passado foi só o quinto e o terceiro ano”. Assim, quando perguntada sobre as crianças dos demais anos de escolaridade, afirmou que as preferências estavam voltadas para as turmas que iam participar da Prova Brasil ou da Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA)⁴⁰: “Foi até uma das orientações da prefeitura mesmo, para que nós escolhêssemos os alunos que iriam participar das provas”. A coordenadora da escola A ainda coloca que: “esse ano vai ter prova [Prova Brasil], [assim] para o Novo Mais Educação vamos pegar somente o quinto e terceiro ano”. Quando questionada sobre a posição dos pais sobre os critérios adotados pela escola para a seleção dos alunos para o programa: “. Quando os pais questionam, a gente coloca toda a problemática, falamos mesmo que é por

⁴⁰ Avaliação externa que objetiva aferir os níveis de alfabetização e letramento em Língua Portuguesa e Matemática dos estudantes do 3º ano do Ensino Fundamental.

causa da Prova Brasil. Falamos que é para ajudar eles [os alunos] a interpretar melhor”.

Em virtude da fala dos profissionais da escola A, apresentamos na Tabela 14 o Ideb das escolas que fizeram parte da pesquisa.

Tabela 17 - Ideb das escolas pesquisadas - 5º ano (2005-2019)

Ano	Escola A		Escola B	
	Meta Projetada	Ideb Observado	Meta Projetada	Ideb observado
2005	-----	3.7	-----	3.4
2007	3.7	3.2	3.5	3.5
2009	4.1	-----	3.8	3.8
2011	4.5	5.1	4.2	4.4
2013	4.8	4.9	4.5	4.2
2015	5.0	4.1	4.8	4.1
2017	5.3	5.3	5.1	4.4
2019	5.6	----	5.4	----

Fonte: INEP (BRASIL, 2019)

Cabe ressaltar que a escola A obteve o maior Ideb do município de São João de Meriti, no qual somente duas de suas escolas atingiram a meta projetada. Ainda convém lembrar que, em conformidade com a fala da coordenadora da escola A, a educação integral, por meio dos programas Mais Educação e Novo Mais Educação, colaborou para esse o alcance: “Não foi somente a educação integral, mas ela foi um bom ponto de partida”. Quanto ao fato de a escola A ter apresentado uma queda em seus indicadores no ano de 2015, a diretora explicou que foi um ano muito difícil na rede municipal, principalmente no que se refere aos recursos humanos, segundo a coordenadora da escola A, essa queda do seu Ideb aconteceu devido a falta do professor regente

A escola perdeu pontos no ano de 2015, devido à falta de professor. A professora da turma entrou de licença médica e nós ficamos sem professor por vários meses até que conseguirmos uma dobra⁴¹, mas ela não estava muito interada sobre o Ideb e infelizmente esse fato refletiu diretamente no resultado.

⁴¹ Quando a diretora fala dobra, refere-se a Jornada Especial de Trabalho (JET), que é pagamento por parte da prefeitura de um vencimento integral para a regência de mais uma turma, além da sua de matrícula.

A preocupação de relacionar os programas de educação integral como as avaliações impostas pelo governo federal volta a ser reafirmada quando a coordenadora A evidencia que: “Se esse ano [2019] o Novo Mais Educação voltar, a turma que vamos abranger vai ser o quinto, por causa da prova de novo, o terceiro ano também. E se sobrar um pouquinho [de vaga] do segundo, porque o segundo ano vai ter prova esse ano também”. Tal assertiva remete às causas justificativas da portaria do PMNE que apresenta que: “Que vinte e quatro por cento das escolas de ensino fundamental, anos iniciais, não alcançaram as metas estabelecidas pelo Ideb em 2015” (BRASIL, 2016). É necessário ressaltar que as entrevistas foram realizadas entre os meses de março e abril do ano de 2019.

Sobre a escola B, a coordenadora do PME destacou como critério para seleção dos alunos, além do aspecto aprendizagem, também as crianças com situações familiares especiais: “Os professores indicavam aqueles alunos com problemas familiares e de aprendizagem”, ainda afirmando a preocupação da escola quando os inscritos se ausentavam: “Quando acontecia de o aluno não estar, a escola ia atrás desse responsável”. Já a diretora da escola B, se referindo ao PNME, evidenciou que, para ingresso no programa, foram priorizados: “[...] aqueles com defasagem entre série e idade e os alunos do terceiro ano”.

Transição do PME para o PNME: Aplicação dos Recursos PDDE/Educação Integral

O Novo Mais Educação foi implantado na sequência do PME, a partir do ano de 2016. No contexto desta dissertação, convém observar que, o PME apresentou um alcance de recursos para a educação em tempo integral maior do que o PNME. Embora ambos os programas tratem da ampliação da jornada escolar, a concepção de organização e financiamento que trazem é distinta, em que o PNME é uma política pública adaptada a uma nova visão educacional, decorrente de uma mudança governamental, onde tem como objetivo melhorar a aprendizagem dos alunos da educação básica.

No decorrer dessa pesquisa, a obtenção de dados e informações sobre a utilização das verbas do PDDE/Educação integral não foi uma tarefa fácil. Embora a intenção inicial deste trabalho fosse analisar os dados financeiros relativos aos anos de 2014 a 2018, fomos informados pelas diretoras das escolas A e B que a prestação

de contas dos anos de 2017 e 2018 ainda se encontram em fase de verificação junto à Secretaria Municipal de Educação. Além disso, na escola A somente foi possível localizar os processos de prestação de contas dos anos 2014 e 2016. Já na escola B, o acesso foi dado aos processos dos anos 2015 e 2016.

Resumindo, na escola A conseguimos ter acesso apenas às prestações de contas dos anos de 2014 e 2016 e, na escola B, dos anos de 2015 e 2016. Vale ressaltar que os resultados obtidos nessa dissertação resultam da soma de idas e vindas às escolas. Por sua vez, a Secretaria de Educação informou que as análises dos processos de prestação de contas ainda estão em andamento e que o atraso está relacionado aos recursos humanos em quantidade deficitária.

Ainda convém lembrar que o município de São João de Meriti realizou as adesões ao PNME, seguindo critérios determinados nos documentos orientadores disponibilizados pelo MEC. Para que se obtenha um melhor entendimento da transposição de um programa para o outro em São João de Meriti, é fundamental compreender a percepção dos atores envolvidos nos programas, a partir das falas dos entrevistados. Nesse contexto, a interlocutora municipal do PME, quando perguntada sobre como aconteceu essa transição no município em questão colocou que:

Saiu o governo Dilma, entrou o Temer, a primeira coisa que ele fez foi à portaria do Novo Mais Educação. Foi à primeira medida dele. Ele desconfigurou completamente o programa. Nossas políticas são frágeis dentro da própria política, na época de Lula e Dilma, o programa era fortalecido. Depois a gente veio observando mudanças nele e mudanças que não foram tão positivas por conta orçamentária. Foi apertando o calo do governo à questão do dinheiro, então começou: vamos cortar, vamos enxugar. (INTERLOCUTORA PME)

Já a interlocutora do PNME discursa especificamente da transição de um para o outro

A transição foi bastante tranquila, porém as escolas sofreram. As escolas sentiram como se o programa tivesse minguado um pouco porque antes elas tinham uma gama de atividades para escolher e ao longo do período foram se abastecendo de materiais. E aí, a partir do Novo Mais Educação, elas tinham o material do antigo, mas não tinham recursos para contratar o profissional.

O relato da interlocutora do PME, que abarca a interrupção de uma política mediante a substituição de um governante, traduz a interrupção de ações, obras,

programas e projetos públicos, vigente em nosso país, em particular, quando da alteração de governos, e que, não raras às vezes, implica retrocesso social, infelizmente. Essa (des)continuidade administrativa pode significar desde a perda de prioridade na agenda dos novos gestores até mesmo a “mudança de nome, objetivos ou estratégias, ou a interrupção total de atividades, quase sempre em função de critérios políticos e não-técnicos” (ESTEVAM, 2010, p.2).

Um outro fator importante a caracterizar a transição do PME para o PNME foi à redução orçamentária, possível de ser detectada não só a partir dos documentos norteadores dos programas, mas também em reportagens veiculadas pela mídia:

A maior perda será na rede municipal. O motivo, segundo o MEC, é o contingenciamento orçamentário, que implica mudanças nas regras do programa, que se voltará agora apenas a escolas com baixo desempenho no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb). (O GLOBO, 2018)

A partir dos relatos das interlocutoras, é possível afirmar que, na visão dos envolvidos nos programas em nível de Secretaria Municipal, a questão orçamentária fez uma grande diferença nessa transição, que foi muito sofrida para as escolas por conta da redução das verbas para a execução do PNME que implicou, entre outros aspectos, na redução do número de atividades/oficinas disponibilizadas. A privação de recursos implica, no empobrecimento da execução dos programas de jornada escolar ampliada.

Nas escolas, a questão da redução orçamentária para a execução do novo programa se encontra presente também no conteúdo das entrevistas das diretoras:

O PNME é bem mais desafiador, porque a gente agora tem que trabalhar com uma realidade muito diferente porque a verba diminuiu muito mesmo. Uma verba de R\$ 15.000,00, R\$ 20.000,00 foi para R\$ 2.000,00.... Então como você vai manter as oficinas com um valor tão baixo? (DIRETORA A)

Eu não estava na gestão. Mas a gente vê que a escola perdeu dinheiro. No antigo, no velho a verba era maior. Hoje no Novo Mais Educação, a verba que tem vindo para a escola, é uma verba específica para pagar os monitores. (DIRETORA B)

Em São João de Meriti, as práticas e os investimentos relacionados à ampliação da jornada escolar estão associadas somente às diretrizes dos programas

federais PME e PNME. Ou seja, o município não desenvolve outros programas de tempo integral, afora aqueles com origem no governo federal. Nesse sentido, a fonte de financiamento público, destinada à escola, para o desenvolvimento do tempo integral procede dos recursos do PDDE/Educação Integral. Entretanto, é importante destacar que ao pagar a Jornada Especial de Trabalho (JET) para os profissionais da educação coordenarem o programa; ao efetuar o pagamento de contas básicas como água, luz e gás; ao financiar a merenda para os estudantes que estão em tempo integral; entre outras despesas financiadas por São João de Meriti; o município vem colaborando para a execução dos programas federais de ampliação da jornada escolar para o tempo integral.

O PDDE, como já exposto, trata-se de uma política educacional criada pelo governo federal, cuja prioridade é a melhoria da qualidade da educação básica. A partir do momento que o governo federal restringiu o repasse de verbas para os municípios e estados, a ampliação da jornada escolar nas escolas públicas foi afetada. Ademais, é possível afirmar que há muito a ser percorrido para que a efetivação da Meta 6 do PNE 2014-2024 (BRASIL, 2014), que trata da ampliação da jornada escolar para o tempo integral, pois segundo dados do site do Observatório do PNE⁴², no ano de 2014, embora 42% das escolas públicas tivessem ofertado o tempo integral, apenas 15,3% das matrículas da educação básica apresentavam esta extensão de jornada escolar. Tais resultados revelam que a educação nacional ainda tem muito a caminhar na direção daquilo que foi projetado como meta para o tempo integral no Plano Nacional vigente, sendo que o cumprimento não só da Meta 6, mas de toda as metas do Plano estão associadas à ampliação dos valores aplicados em educação e que encontra resguardo na Meta 20 do PNE, conforme disposto anteriormente nesta dissertação.

Nessa direção, Monlevade (2012, p. 70) adverte que o ideal seria que as escolas fossem em tempo integral, coloca, contudo, que o financiamento de mais tempo, de mais espaço e de mais qualidade na educação “dialoga com a permanente restrição – corrigindo já o discurso da “falta” de recursos financeiros”.

A coordenadora da escola A quando perguntada sobre a transição dos programas, também retoma a questão financeira, colocando como de grande

⁴² Coordenado pelo Movimento Todos pela Educação, o Observatório do PNE, tem por objetivo o acompanhamento permanente das metas e estratégias dos PNE durante a sua vigência. Site: www.observatoriodopne.org.br

importância os recursos que o PME trazia para a manutenção da escola, de modo geral:

Antigamente a verba era muito alta! Nossa, era o que movia a escola, o que sustentava a escola era o Mais Educação. E, assim, a verba teve uma queda muito brusca. Tanto que, muitas vezes você tem que usar essa verba para implementar outras coisas dentro da escola. Então se essa verba diminuiu muito, ficou difícil. (COORDENADORA A)

A centralidade da fala não só desta, mas também das outras entrevistadas reside no impacto da redução dos recursos do programa para a escola, prejudicando a consecução de suas atividades regulares. A esse respeito, chamamos a atenção para o fato de os recursos do programa deverem ser direcionados para o desenvolvimento das atividades do tempo integral na perspectiva da educação integral, objetivo que, não raras vezes, parece ter sido colocado em segundo plano nas falas das entrevistadas. Importante observar que o relato de uma das entrevistadas evidencia que “O maior impacto foi o financeiro, pois as escolas estavam acostumadas com um grande volume de recursos” (INTERLOCUTORA PME), situação bem pouco usual nas escolas brasileiras.

No município de São João de Meriti, durante a vigência do PME existia um profissional pago pela prefeitura, acompanhando a execução do programa dentro das escolas municipais. Tal situação nos leva a afirmar que um dos entraves do PNME seria a ausência desse profissional:

O coordenador era funcionário da prefeitura. Geralmente era um professor que era tirado da sala de aula e [a prefeitura] ofertava a ele a dobra, que é quando você tem uma ampliação da jornada desse professor. Toda professora da rede de São João é concursada para trabalhar 20 horas semanais e como o manual do Mais Educação previa uma atuação de 40 horas, a contrapartida do município era esse coordenador. (INTERLOCUTORA PME)

Chegou uma época que perdemos isso. Tivemos que passar por uma contenção de recursos. Houve uma mudança não só no Governo Federal, mas na própria rede, tivemos que fazer alguns ajustes. Não tivemos mais como bancar esse profissional, tanto porque precisávamos dele em sala de aula e, também, porque não tinha mais como ficar pagando dobra para ele ficar num programa que atrasava os repasses. (INTERLOCUTORA PME)

Ou seja, o município de São João de Meriti financiava a carga horária dos coordenadores do PME no âmbito escolar como contrapartida ao apoio técnico e

financeiro possibilitado pelo governo federal: era um professor da própria escola, com uma carga horária de 20 horas semanais, sendo oferecido a ele uma Jornada Especial de Trabalho (JET) para dedicar-se regime integral à coordenação do programa passando a ficar na escola por um período de 40 horas semanais. O mesmo não aconteceu com o PNME.

O prefeito, por meio do Decreto Municipal Nº 5703/2014 (SÃO JOÃO DE MERITI, 2014), exonerou todos os cargos comissionados no município diretamente implicados na execução do PME na escola, tais como inspetores, merendeiras e auxiliares de serviços gerais, incluindo aí os coordenadores do programa no âmbito escolar. Conforme o referido Decreto: “Ficam exonerados ou dispensados a contar do dia 10 de outubro de 2014, todos os atos de concessão de funções gratificadas e demais gratificações”. (SÃO JOÃO DE MERITI, 2014), impondo obstáculos diretos ao desenvolvimento do programa, assim como à rotina da escola.

Assim sendo, além do corte de funcionários primordiais para o andamento da escola, houve a perda desse coordenador: “A secretaria de educação falou que não iria investir financeiramente nesse profissional. O profissional eu até tenho, mas a prefeitura não teve como arcar com o salário dele” (DIRETOR B). Podemos afirmar que o próprio PME, em São João de Meriti, deixou de cumprir uma exigência contida nos próprios manuais operacionais do programa, que seria sua responsabilidade na oferta desse profissional.

Já no PNME, “a gente não tem esse profissional” (INTERLOCUTORA PNME), ficando essa coordenação sob a responsabilidade da equipe gestora, conforme confirma a interlocutora do programa quando perguntada sobre com quem estaria a atribuição quanto à organização do PNME nas escolas: “As gestoras-adjuntas, os coordenadores de turno”. Nesse sentido, podemos inferir que a contrapartida municipal no PME se associou ao oferecimento desse coordenador com uma carga horária ampliada para 40 horas, ao passo que no PNME tal responsabilidade é compartilhada entre as diretor(es) adjunto(s) e o(s) coordenador(es) de turno, revelando que a restrição de recursos financeiros imposta pelo governo federal ao programa encontrou ressonância no município.

Desse modo antes de passarmos para a discussão dos recursos movimentados pelas escolas A e B, é importante destacar que a prestação de contas pode ser definida como “a demonstração do que foi feito com os recursos públicos que foram

transferidos a uma entidade num determinado período” (BRASIL, [2018]). No caso específico do PDDE, a prestação de contas deve:

... apresentar à comunidade escolar e aos órgãos competentes os valores recebidos pela entidade num dado ano, as despesas realizadas nesse período e eventuais saldos a serem reprogramados para uso no ano seguinte, para demonstrar se os recursos foram corretamente empregados e se os objetivos do programa e de suas ações foram alcançados (BRASIL, [2018d]).

Assim, as tabelas que se seguem buscam possibilitar um panorama geral do volume de recursos movimentados pelas escolas A e B, associados ao PDDE/Educação Integral, nos anos em que o acesso aos processos de prestação de contas foi possível. Contudo, cabe aqui colocar, de antemão, que no ano de 2016, conforme apresentado nas Tabelas 19 e 21, o governo federal, enviou os repasses para a educação integral no último dia útil do mês de dezembro, o que impediu que as escolas utilizassem tais recursos naquele ano, tendo sido obrigatoriamente reprogramados para o exercício seguinte.

Tabela 18 - PDDE/Educação Integral: Recursos recebidos e utilizados na Escola A - 2014

	Custeio (R\$)	Capital (R\$)	Monitor (R\$)	Total (R\$)
Valor Reprogramado ^{*1}	0,00	5.432,06	3.290,34	8.722,40
Receita FNDE (julho/2014)	8.198,89	2.077,57	14.400,00	24.676,46
Total em conta	8.198,89	7.509,63	17.690,34	33.398,86
Despesa	0,00	0,00	6.150,00	6.150,00
Não utilizado reprogramado para o exercício de 2015	8.198,89	7.509,63	11.540,34	27.248,86

Fonte: Documentos de Prestação de Contas fornecidos pela direção da escola A

(*1) Recurso Reprogramado de exercício anterior – ano 2013

Do total de R\$ 33.398,86 vinculados ao PDDE/Educação integral, disponíveis na conta da escola A, em 2014, R\$ 27.248,86 (vinte e sete mil, duzentos e quarenta e oito reais e oitenta e seis centavos), por não terem sido utilizados, conforme comprovado nos documentos analisados, foram reprogramados para o exercício

2015, a cuja prestação de contas não tivemos acesso. Em específico, dos recursos recebidos para despesas de custeio, capital e monitores, apenas parte dos valores associados ao pagamento de monitores foram utilizados. Cabe destacar que a diretora A evidenciou que 2014 foi o ano em que assumiu a gestão da escola, demorando um tempo para a regularização dos documentos associados à transição da gestão. Por sua vez, os documentos pertinentes ao ano de 2016 mostram que a escola começou sem recursos reprogramados para a educação em tempo integral, o que levou a inferir que todo o recurso foi utilizado no ano de 2015.

Tabela 19 – PDDE/Educação Integral: Recursos recebidos e utilizados na escola A - 2016

	Custeio (R\$)	Capital (R\$)	Monitor (R\$)	Total (R\$)
Valor Reprogramado do exercício anterior	0,00	0,00	0,00	0,00
Receita FNDE (abril/16)	13.611,09	2.108,36*	14.400,00	30.119,45
Total em conta	13.611,09	2.108,36	14.400,00	30.119,45
Despesa	13.611,09	1.916,00	14.400,00	29.927,09
Total em conta	0,00	192,36	0,00	192,36
Receita FNDE (dez/16)	17.010,00	0,00	0,00	17.010,00
Aplicação Financeira Anual**	0,00	0,00	0,00	607,54
Não utilizado a ser reprogramado para o exercício 2017	17.010,00	192,36	0,00	17.809,90

Fonte: Documentos de Prestação de Contas fornecidos pela direção escola A

*Valor associado ao exercício de 2014, pois o PNME não permite recursos para a categoria capital.

**Os recursos depositados em conta corrente, por meio do PDDE, ficam aplicados durante todo o exercício.

Verificamos nos documentos que a primeira parcela dos recursos referente ao ano de 2016 foi depositada pelo governo federal no dia 28 de dezembro de 2016, data em que a escola e o Programa de educação em tempo integral já se encontravam em recesso.

Em relação à movimentação financeira do PDDE/Educação Integral, a partir da Tabela 20 é possível constatar que a escola B não recebeu recursos do FNDE

associados ao tempo integral, no ano de 2015. Convém evidenciar que tal fato não aconteceu apenas com a escola B, haja vista que os recursos do PME foram suspensos no país, no referido ano. Tal assertiva é reforçada pela reportagem publicada em dezembro de 2015: “Em pelo menos 14% das escolas que recebem recursos do Programa Mais Educação do governo federal, para ofertar ensino de tempo integral, houve paralisação das atividades devido as interrupções do repasse das verbas” (JORNAL EXTRA, 2015)

Tabela 20 - PDDE/Educação Integral: Recursos recebidos e utilizados na Escola B - 2015

	Custeio (R\$)	Capital (R\$)	Monitor (R\$)	Total (R\$)
Valor Reprogramado do exercício anterior	1.091,67	8.430,21	11.520,00	21.041,88
Total em conta	1.091,67	8.430,21	11.520,00	21.041,88
Despesa	932,55	8.430,21	11.520,00	159,12
Não utilizado	159,12	0,00	0,00	159,12

Fonte: Documentos de Prestação de Contas fornecidos pela direção B

Assim como aconteceu com a escola A (ano de 2014), a escola B (ano de 2015), contou com significativo volume de recursos reprogramados do ano anterior (2014), que totaliza um montante de R\$ 21.041,88. A Interlocutora do PME, foram diversos os motivos que levaram as escolas a reprogramarem os seus recursos, a citar, pendências em relação à prestação de contas; época do repasse de recursos por parte do FNDE que muitas vezes, acontecia no final do período letivo; e, até, problemas relativos à organização interna da escola, que sobrecarregavam a direção da escola, como a realização de obras, entre outros.

Conforme é possível observar na Tabela 19, em 2016, os valores associados ao PDDE/Educação integral foram repassados às escolas em duas parcelas: a primeira em abril e, a segunda, na segunda quinzena de dezembro, esta última exigindo reprogramação da aplicação dos recursos de custeio para o ano de 2017. É importante refletir que se torna muito difícil a execução de uma política pública em educação, que depende do repasse de recursos, com estes sendo depositados no final do período letivo.

Tabela 21 - PDDE/Educação Integral: Recursos recebidos e utilizados na Escola B - 2016

	Custeio (R\$)	Capital (R\$)	Monitor (R\$)	Total (R\$)
Valor Reprogramado do exercício anterior	159,12	0,00	0,00	159,12
Receita FNDE (abril/16)	376,98	2.392,73*	7.200,00	9.969,71
Total em conta	536,10	2.392,73	7.200,00	10.128,83
Despesa	376,98	2.392,73	7.200,00	9.969,71
Total em conta	159,12	0,00	0,00	159,12
Repasse FNDE (dez/16)	21.492,00	0,00	0,00	21.492,00
Total em conta	21.651,12	0,00	0,00	21.651,12
Aplicação Financeira Anual**	0,00	0,00	0,00	230,05
Não utilizado a ser reprogramado para 2017	21.651,12	0,00	0,00	21.881,17

Fonte: Documentos de Prestação de Contas fornecidos pela direção B

*Valor associado ao exercício 2014, pois os repasses por parte do FNDE eram irregulares e no ano de 2016 não houve repasses para capital.

**Os recursos depositados em conta corrente, por meio do PDDE, ficam aplicados durante todo o exercício.

Conforme pode ser observado nas Tabelas 20 e 21, a escola B, nos anos de 2015 e 2016, executou quase a totalidade dos recursos que recebeu associados ao PDDE/Educação integral, tendo deixado em conta somente o depositado pelo FNDE no mês de dezembro.

Quando questionadas sobre como foram executados os recursos do PDDE/Educação Integral, as quatro entrevistadas das duas escolas envolvidas – diretoras e coordenadoras das escolas A e B – afirmaram que os materiais adquiridos com os recursos de custeio e capital eram disponibilizados para toda a escola (professores, alunos e funcionários do administrativo).

Os relatos das diretoras muitos insumos essenciais, não só ao desenvolvimento do tempo integral, mas ao cotidiano da escola, foram adquiridos com as verbas do PDDE/Educação Integral quando este estava vinculado ao PME, situação que se alterou com o PNME:

No antigo [PME] eu podia comprar muito papel para artesanato, papel crepom, esses papéis que são utilizados pela escola de forma geral e no novo [PNME] eu já não tenho mais essa abertura. Eu não posso mais comprar uma impressora, no novo é mais difícil porque a verba é pouca. Hoje não posso mais ajudar a escola com o programa. No outro acontecia! Eu conseguia fazer, mas nesse é complicado por conta da diminuição dos recursos. (DIRETORA A)

Na prática, as entrevistadas revelaram as verbas do PME beneficiaram as escolas, de modo geral, fato que não parece ter ocorrido com os recursos do PNME, haja vista que, além de serem mais reduzidos, não foram destinados às escolas recursos para financiamento de despesas de capital.

Na verdade, o material do Mais Educação, do antigo, ele dá uma vida para a escola. Utilizamos esse material para o caminhar da escola como um todo. Mesmo aqueles alunos que não se beneficiam do programa, eles utilizam a caixa de som, utilizam o tatame quando fazemos uma atividade específica. A escola utiliza aquele material, ele não fica específico somente para a educação integral. (DIRETORA B)

Diante do exposto, é compreensível que nas escolas pesquisadas, segundo os relatos de suas dirigentes, os materiais adquiridos com as verbas da educação integral servem também para que as escolas realizem suas atividades pedagógicas cotidianas. Entretanto, apesar de estarmos tratando com dois estudos de caso é possível que tal fato seja algo recorrente nas demais escolas meritienses.

Assim sendo, confirmando o relato da diretora, a responsável pelo PME na escola B também afirmou a dependência financeira da instituição para com as verbas dos programas: “O que a gente tem é tudo do Mais Educação!” (COORDENADORA B), material este que “Está sempre sendo usado por todos” (COORDENADORA B).

Traremos agora as aquisições realizadas por ambas as escolas com os recursos destinados à educação em tempo integral, por meio do PDDE/Educação integral.

Ainda convém lembrar que a escola A, por conta da alteração da direção, no exercício de 2014, só foram executados parte dos recursos associados ao pagamento dos monitores, motivo pelo qual o referido ano não será tratado neste momento do trabalho. A escola A no ano de 2016, trabalhou com as oficinas: (1) Orientação de Estudos e Leitura, que era obrigatória; (2) Dança; (3) Esporte na Escola; (4) Desenho e (5) Jornal Escolar (Processo de Prestação de Contas). Para executar tais oficinas realizou, durante o ano, as seguintes aquisições:

Tabela 22: PDDE/Educação Integral: Materiais adquiridos na Escola A – 2016

	Custeio (R\$)	Capital (R\$)
Total em conta início exercício	13.611,09	2.108,36
Descrição despesas		
Materiais de Papelaria e Expediente	3.735,15	-----
Jogos Pedagógicos e Educativos	2.721,20	-----
Materiais Esportivos e Bolas	5.143,80	-----
Material de Limpeza e Higiene	350,10	----
Cartucho/Recarga	321,30	-----
Artigos de Informática	539,54	----
Camisas	800,00	---
Equipamento de Som	----	964,00
Impressora	-----	999,00
Total despesas durante exercício	13.611,09	1.963,00
Repasso FNDE dez (2016)	17.010,00	-----
Rendimento aplicação financeira	607,54	
Saldo em conta no final do exercício	17.617,54	145,36

Fonte: Documento de Prestação de Contas 2016

A Tabela 22 demonstra que o investimento dessa escola com artigos de papelaria e expediente foi superior ao valor utilizado para jogos pedagógicos, que conforme proposta de um programa de integral, onde devam ser oferecidas atividades lúdicas, por meio das oficinas.

Tendo em vista as oficinas que estavam sendo executadas na escola A, entende-se que os demais materiais adquiridos seriam para a execução das mesmas, a exceção do material de limpeza que poderia ser enviado pela prefeitura ou adquirido com o dinheiro do PDDE/Básico ⁴³. Além disso, o saldo em conta no exercício de 2016, está incluso a primeira parcela deste exercício que só veio a ser depositada pelo FNDE em dezembro, pois a parcela depositada no mês de abril era referente a 2ª parcela do ano de 2014.

⁴³Criado em 1995, com a finalidade prestar assistência financeira para as escolas, em caráter suplementar, para contribuir com a manutenção e melhoria da infraestrutura física e pedagógica das escolas da rede pública de ensino.

Tabela 23: Materiais adquiridos com recursos do PDDE/Educação Integral Escola B – 2015

	Custeio (R\$)	Capital (R\$)
Total em conta início exercício	1.295,62	8.430,21
Descrição despesas		
Materiais Esportivos e Bolas	932,55	-----
Arquivos	-----	1.059,20
Armários		5.989,49
Escada	----	371,60
Filmadora	-----	1.009,92
Total despesas durante exercício	932,55	8.430,21
Saldo em conta no final do exercício	159,12	0,0

Fonte: Documento de Prestação de Contas 2015

De acordo com o processo de prestação de contas de 2015, as oficinas desenvolvidas pela escola B foram: Orientação Estudos e Leitura, que é obrigatória, Língua Estrangeira, Esporte na Escola, Direitos Humanos e Vídeo. Assim sendo, é perceptível de acordo com o quadro 11, o valor investido em materiais esportivos foi bem abaixo do investimento em armários e arquivos. Ainda, podemos dizer que a aquisição da escada não estava prevista em nenhum dos kits sugeridos pelo FNDE para a execução das oficinas escolhidas. A escola B teve que ressarcir ao governo federal o valor de R\$ 371, 60 (trezentos e setenta e um reais e sessenta centavos) pela compra da escola, realizada sem conformidade com as orientações do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação.

Tabela 24:: Materiais adquiridos com recursos do PDDE/Educação Integral – Escola B – 2016

	Custeio (R\$)	Capital (R\$)
Total em conta início exercício	159,12	-
Repassé FNDE*	376,98	2.392,73
Descrição despesas		
Microsystem	-----	1.000,00
Câmara Fotográfica	----	1.000,00
Aparelho de dvd	-----	392,73
Jogos Pedagógicos	376,98	-
Total despesas durante exercício	376,88	2.392,73
Total	159,12	-
Repassé FNDE (2016) **	21.492,00	-

Rendimento Anual de Aplicação Financeira	230,05	-
Saldo em conta no final do exercício	21.881,17	--

Fonte: Documento de Prestação de Contas 2016.

*Valor associado ao exercício de 2014.

** Repasse realizado em dezembro/2016.

As oficinas escolhidas pela escola B, de acordo com o documento analisado de prestação de contas, nesse ano foram: Orientação Estudos e Leitura, que é obrigatória, Esporte na Escola, Judô, Teatro e Dança. Conforme podemos perceber a escola não adquiriu nesse ano nenhum material para que houvesse a execução da oficina de judô. É necessário ressaltar que a escola B reprogramou recursos para o exercício posterior, pois o repasse realizado pelo FNDE só aconteceu no final do ano corrente.

Quanto questionados sobre como seria hoje a escola, em termos de insumos e equipamentos, se o programa não tivesse acontecido e, com ele, a chegada dos seus recursos, as falas nos revelam que

A gente teria uma dificuldade muito grande, por isso que falei que é de toda a escola, não só os alunos do Mais Educação que usam, toda a escola usa, porque quando cantamos o Hino, quando a gente faz uma atividade, a caixa amplificadora foi comprada pelo Mais Educação, o rádio também. Então teríamos dificuldade para dar andamento a algumas atividades se não tivéssemos comprado essas coisas com os recursos do Mais Educação. (DIRETOR B)

São esses recursos que ajudam a manter a escola. É muito importante porque escola é muito dinâmica, temos atividades o ano inteiro. Então contar só com a verba do PDDE/Básico é muito pouco. Então eu vejo o Programa Mais Educação como um auxílio para que a escola tenha um bom andamento, para que tenha um bom funcionamento. Embora hoje, a gente não tenha mais esse auxílio. (DIRETOR A)

O Programa Mais Educação foi um ajuda enorme para a instituição, para a unidade escolar. Porque tanto você investe no programa como você investe na escola também, porque se você compra um rádio, não é só o Mais Educação que vai usar. Então você usa aquela verba em todos os sentidos. (COORDENADOR A)

Acho difícil a gente conseguir material fora o que a gente tem que é tudo do Mais Educação. A gente sabe que as escolas não têm esses benefícios, pois se você quiser fazer um passeio hoje, você não tem como levar a criança. (COORDENADORA B)

As quatro entrevistadas foram consonantes em suas afirmações ao mencionar que os materiais adquiridos com as verbas do PME eram utilizados por ações

realizadas por toda a escola. Tal fato decorre da precariedade infraestrutural a que a maioria das escolas municipais está submetida em nosso país.

Muito embora tal atitude possa ser compreendida como a única possível ação para o desenvolvimento das práticas pedagógicas do cotidiano escolar. Entretanto, não se pode negar que tal fato negligencia a execução dos programas indutores de ampliação do tempo escolar, conforme prescrito nas resoluções e portarias aqui apresentadas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É custoso e caro porque são custosos e caros os objetivos a que visa. Não se pode fazer educação barata – como não se pode fazer guerra barata. Se é a nossa defesa que estamos construindo, o seu preço nunca será demasiadamente caro, pois não há preço para a sobrevivência.

Anísio Teixeira

Esta dissertação em suas páginas iniciais definiu como seu objetivo: “Analisar como se organiza o financiamento do Programa Novo Mais Educação, frente ao programa que lhe antecedeu, o Programa Mais Educação, em escolas do município de São João de Meriti/RJ”, destacando a utilização dos recursos oriundos por meio do PDDE/Educação Integral no interior desses espaços.

A Educação Integral possui uma trajetória iniciada no Brasil, por volta de 1930, pensando na formação integral do aluno, tendo como precursores Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro, que não idealizavam esta concepção de educação sem a ampliação do tempo escolar. Nesse sentido, algumas experiências foram implantadas no país com vistas a ampliação do tempo escolar. No ano de 2007, com a ascensão do Programa Mais Educação, a educação integral conquistou espaço na agenda das políticas públicas do governo federal, trazendo para as escolas públicas, recursos financeiros destinados à sua execução.

O Programa Mais Educação, política indutora de fomento a educação em tempo integral junto às instâncias subnacionais, foi financiado com recursos oriundos do PDDE/Educação Integral, com colaboração dos entes federados. Além disso, a partir de 2006, de forma pioneira no país as matrículas em tempo integral passaram a contar com recursos advindos do Fundeb.

Merece ser destacado que, no decorrer da pesquisa, constatou-se que no município pesquisado, São João do Meriti – que apresenta baixa arrecadação de tributos e cujas receitas advêm, prioritariamente, de transferências com origem no governo federal –, a ampliação da jornada escolar junto à rede municipal de ensino vem se fazendo presente somente por meio dos programas do governo federal, PME e PNME, ou seja, a rede municipal de ensino nunca desenvolveu um programa próprio de educação em tempo integral. Assim, de acordo com as entrevistas, foi

possível perceber que o município realizou a adesão ao programa em especial, mas não exclusivamente, para poder contar com os recursos financeiros para atender não apenas a ampliação da jornada escolar, mas, também, a demandas do tempo parcial.

Considerando que a pesquisa foi realizada em duas escolas que executaram o Programa Mais Educação e o Programa Novo Mais Educação, apontamos como problemas a ausência de infraestrutura nas escolas da rede do município pesquisado, além de investimentos financeiros, insumos e equipamentos para que as escolas não dependam dos recursos vindos para a ampliação da jornada escolar para atender suas necessidades básicas, por vezes, se desviando do atendimento ao objetivo que o programa se propõe.

Não podemos deixar de destacar, ainda, que a implantação da educação em tempo integral no Brasil e no município em questão obteve com o Programa Mais Educação um avanço no número de escolas participantes, alunos matriculados e volume de recursos repassados. Na cidade de São João de Meriti, o PME iniciou no ano de 2009, alcançando no ano de 2013, todas as escolas de ensino fundamental. Quanto ao número de alunos inscritos no programa o ano de 2014 foi o seu ápice, chegando a atingir 42,7%, ao passo que o seu sucessor PNME apresentou um declínio considerável, pois atinge somente 19,4% das unidades escolares de ensino fundamental do município, conforme colocado na Tabela 13.

Uma importante questão a ser levantada se refere à inadequação do espaço físico, visto que todos os envolvidos na pesquisa – seja em nível de secretaria de educação ou de escola – colocaram que a infraestrutura escolar e, dentro dela, a questão do espaço físico, pode ser considerada como um grande entrave para a ampliação da jornada escolar. Nesse sentido, é importante destacar que a ampliação da jornada escolar para o tempo integral, em grande parte das vezes, exige a concomitante ampliação e/ ou a realização de adaptações necessárias nos espaços físicos das escolas, de tal forma que elas possam apresentar uma infraestrutura mais propícia para o atendimento do tempo integral. Tal urgência implica não só na necessidade de maior destinação de recursos para as escolas, como também na sua maior autonomia de gestão financeira.

A pesquisa também revelou que a compreensão de educação em tempo integral e de educação integral se diferencia entre os entrevistados. Ao mesmo tempo em que foi possível perceber uma maior apreensão do que sejam a educação integral, tempo integral e os programas executados pelo município junto aos entrevistados que

atuam na secretaria de educação, foi também possível perceber que estes profissionais revelam apresentar compreensões mais alinhadas ao entendimento amplamente apresentado pelo MEC nos documentos do PME, ao passo que os entrevistados vinculados ao âmbito escolar demonstram apresentar um entendimento construído a partir das suas práticas e vivências cotidianas com o PME e com o PNME. Tal dissonância aponta, no mínimo, para a necessidade de um maior alinhamento na política de educação em tempo integral do município, bem como para o desafio de formação dos diferentes sujeitos envolvidos no/com os programas Mais Educação e Novo Mais Educação.

Uma diferença significativa entre as escolas pesquisadas está relacionada ao critério de seleção dos alunos para participarem dos programas, pois uma das escolas investigadas utiliza o ano de escolaridade que o aluno está matriculado para a sua inscrição, dando preferência à participação das turmas que serão avaliadas pela Prova Brasil e Avaliação Nacional da Alfabetização⁴⁴ (ANA). Por coincidência (ou não) esta escola apresenta o maior Ideb do município. Importante destacar aqui que a educação em tempo integral que, espera-se, seja desenvolvida sob a perspectiva da educação integral – não deve ser desenvolvida sob uma perspectiva instrumental de um projeto de treinamento direcionado para avanço de escores associados às disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, visando a avaliações externas. Atenta à aprendizagem dos alunos, a educação integral deve considerar a plena formação do indivíduo, referindo-se a uma educação escolar na qual:

[...] o tempo de permanência dos estudantes se amplia para além do turno escolar, também denominada em alguns países, como jornada escolar completa. Em sentido amplo, abrange o debate da educação integral – consideradas as necessidades formativas nos campos cognitivo, estético, ético, lúdico, físico-motor, espiritual entre outros. (MOLL, 2010, p.1)

Entretanto, não podemos deixar de dizer que a análise dos textos publicados pelo MEC, com relação ao financiamento do PME e do PNME permitiu identificar

⁴⁴ A Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) é uma avaliação externa que objetiva aferir os níveis de alfabetização e letramento em Língua Portuguesa (leitura e escrita) e Matemática dos estudantes do 3º ano do Ensino Fundamental das escolas públicas. As provas aplicadas aos alunos forneceram três resultados: desempenho em leitura, desempenho em matemática e desempenho em escrita.

algumas mudanças estruturais na transição de um programa para o outro, a citar, o fato de que os recursos, que no Programa Mais Educação eram destinados às categorias de custeio e de capital, no Novo Mais Educação passou a atender somente as despesas na categoria de custeio. Acreditamos que o fato de a categoria capital ter sido suprimida revela a intenção do governo federal de diminuir os recursos destinados ao Programa Novo Mais Educação, impondo obstáculos financeiros à sua execução. Vale observar que a diminuição dos recursos associados ao PNME veio a se somar a problemas que já vinham ocorrendo no contexto do PME, verificados especialmente a partir do momento em que os repasses passaram ser realizados em parcelas. Convém observar aqui que durante a vigência do PME o governo federal disponibilizava, anualmente, manual que orientava quanto organização e financiamento do programa, o que não aconteceu no PNME, tendo sido publicados somente um Documento Orientador (BRASIL, 2016a) e o Caderno de Orientações Pedagógicas (BRASIL, 2017).

Um outro fator que achamos relevante destacar é pensar na execução de um programa de ampliação da jornada escolar, cujos recursos não são repassados às unidades executoras no prazo correto para sua utilização. Como a escola faz? Tal indagação nos remete a refletir sobre o período em que as escolas ficaram sem realizar o programa aguardando as verbas serem depositadas pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE).

Quanto ao uso dos recursos financeiros, a pesquisa revelou os materiais adquiridos, reitera-se, não eram destinados somente à execução dos programas Mais Educação e Novo Mais Educação, mas aos alunos de modo geral, sendo que as escolas envolvidas passaram a depender significativamente de tais recursos. O PME nas escolas analisadas assumiu um papel muito importante vinculado não somente à oportunização do acesso a oficinas diversificadas, mas também à promoção de verbas para o desenvolvimento das atividades cotidianas das escolas. A análise geral dos processos de prestação de contas verificados e a apreensão das falas dos entrevistados demonstram que muitos dos materiais adquiridos com os recursos da educação integral eram de uso comum para todas as ações da escola.

Um quesito importante a ser colocado é a questão dos processos de prestação de contas de ambas as escolas, pois percebemos certa dificuldade de encontrar os relacionados aos exercícios 2017 e 2018, que segundo as diretoras ainda estavam na Secretaria de Educação e que devido a carência de recursos humanos estavam com

atrasos de devolutiva para as escolas. Cabe ressaltar que a devolutiva para as escolas não significa dizer que não houve a prestação de contas ao FNDE, pois os documentos comprobatórios exigidos tais como notas fiscais e orçamentos são enviados on line, a demora para a devolução às escolas está relacionada aos trâmites burocráticos dentro da própria secretaria, tais como, carimbar e numerar cada folha do processo, anexar atas bienais.

Em São João de Meriti, a construção de uma política própria de educação em tempo integral voltada para a educação integral parece-nos que ainda carece de ser efetivada na prática. Os desafios são muitos, entre eles, mas não só, o do financiamento. Nesse sentido, convém observar que ao analisar políticas públicas, como o PME e o PNME, de forma ampla, como tentamos fazer, pode ser considerada uma contribuição para os debates relacionados à ampliação da jornada escolar para o tempo integral no referido município. A pesquisa revelou muitos campos para estudos posteriores, que abarquem, por exemplo, a colaboração entre os entes federados para a oferta do tempo integral, a infraestrutura das escolas, a formação de professores, o currículo voltado para a formação integral do ser humano, além da continuidade das políticas públicas independente de mudanças governamentais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

ADRIÃO, Theresa; PERONI, Vera. Implicações do Programa Dinheiro Direto na Escola para a gestão da escola pública. Educ. Soc., Campinas, vol. 28, nº 98, jan./abr. p. 253-267, Cadernos Cedes. Campinas, SP. 2007

ARROYO, Miguel G. O direito a tempos-espacos de um justo digno viver. In: MOLL et all...:Caminhos da Educação Integral no Brasil – direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre, Penso 2012.

AZEVEDO, Fernando de (Org.). A Reconstrução Educacional do Brasil – Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova. In: AZEVEDO, Fernando de. A Educação entre dois mundos – Problemas, perspectivas e orientações. São Paulo: Edições Melhoramentos, 1958.

BARDIN, Laurence. Análise de Conteúdo. São Paulo: Edições 70. 2011. SP.

BORDENAVE, Juan E. Díaz. O que é participação? São Paulo. Brasiliense. 1994.

BRASIL. Constituição Política do Império do Brazil (de 25 de março de 1824). Disponível em <http://www.planalto.gov.br>. Consulta realizada em 13 de julho de 2018. 1824

_____. Decreto Nº 19.402, de 14 de novembro de 1930. Cria uma Secretaria de Estado com a denominação de Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública. 1930.

_____. Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil (de 16 de julho de 1934). Disponível em <http://www.planalto.gov.br>. Consulta realizada em 13 de julho de 2018. 1934.

_____. Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil (de 10 de novembro de 1937). Disponível em <http://www.planalto.gov.br>. Consulta realizada em 13 de julho de 2018. 1937.

_____. Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil (de 18 de setembro de 1946). Disponível em <http://www.planalto.gov.br>. Consulta realizada em 13 de julho de 2018. 1946.

_____. Lei N° 4.440, de 27 de outubro de 1964. Institui o Salário educação. Disponível em <http://www.planalto.gov.br>. Consulta realizada em 13 de julho de 2018. 1964.

_____. Constituição da República Federativa do Brasil. (decretada e promulgada em 24 de janeiro de 1967). Disponível em <http://www.planalto.gov.br>. Consulta realizada em 13 de julho de 2018. 1967.

_____. Lei N° 5.537, de 21 de Novembro de 1968. Cria o Instituto Nacional de Desenvolvimento e Pesquisa (INDEP). Disponível em <http://www.planalto.gov.br>. Consulta realizada em 13 de julho de 2018. 1968.

_____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Lei N° 4.024, de 20 de dezembro de 1961. LDB/1961. Disponível em <http://www.planalto.gov.br>. Consulta realizada em 13 de julho de 2018.

_____. Emenda Constitucional N° 1 de 17 de outubro de 1969. Edita o texto da Constituição Federal de 1967. Brasília, DF, 1969.

_____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Lei N° 5.692, de 11 de agosto de 1971.

_____. Emenda Constitucional n° 24 de 1983. Emenda Calmon. Disponível em <http://www.camara.legislativa.br>. Consulta realizada em 17 de julho de 2018. [et all] – Rio de Janeiro. RJ: Ministério Público do Estado do Rio de Janeiro. Universidade Federal Fluminense. 1983.

_____. Constituição da República Federativa do Brasil. Presidência da República. Casa Civil. Brasília. DF. 1988. Disponível em <http://www.planalto.gov.br>. Consulta realizada em 13 de janeiro de 2018. 1988.

_____. Estatuto da Criança e do Adolescente. Lei N° 8.069 de 13 de julho de 1990. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 1990.

_____. Decreto que dispõe sobre o Projeto Minha Gente. Brasília, 14 de maio de 1991. Disponível em www.planalto.gov.br. Acesso realizado em 12 de março de 2018. Brasília, DF, 1991.

_____. Lei N° 8.812, de 24 de julho de 1991. Disponível em www.planalto.gov.br. Acesso realizado em 10 de dezembro de 2018. Brasília, DF, 1991b.

_____. Lei Federal n° 8. 642, de 31 de março de 1993. Ministério da Educação e Cultura. Senado Federal. Brasília, DF, 1993.

_____. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Resolução FNDE/CD n° 12, de 10 de maio de 1995. Brasília, DF, 1995.

_____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN - (Lei 9.394/96), 1996.

_____. Lei n° 9.424, de 24 de dezembro de 1996. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, na forma prevista do Art. 60, §7, do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. 1996a.

_____. Ministério da Educação. Manual de orientação para a constituição de unidades executoras. Brasília, Distrito Federal. 1997.

_____. Lei N° 9.608, de 18 de fevereiro de 1998. Dispõe sobre o serviço voluntário e dá outras providências. Presidência da República. Casa Civil. Brasília, DF, 1998.

_____. Medida Provisória n° 1.784 de 14 de dezembro de 1998. Dispõe sobre o repasse de recursos financeiros do Programa Nacional de Alimentação Escolar,

institui o Programa Dinheiro Direto na Escola e da outras providências. Brasília. DF. 1998a.

_____, Plano Nacional de Educação. Lei nº 10.172. Brasília. DF. 2001.

_____. Resolução FNDE/CD/ N° 001 de 06 de fevereiro de 2001. Brasília. DF. 2001a.

_____. PDE. O Plano de Desenvolvimento da Educação. Razões, Princípios e Programas. Ministério da Educação. Disponível em: <http://www.portal.mec.gov.br./arquivos/livro.pdf>. s/d. Consulta realizada em 15/07/2018.

_____. Decreto N° 6.003, de 28 de dezembro de 2006. Regulamenta a arrecadação, a fiscalização e a cobrança do salário-educação. Brasília, DF, 2006.

_____. Problematização da qualidade em pesquisa de custo-aluno-ano em escolas de educação básica. Relatório de pesquisa. Brasília, DF: MEC, INEP, 2006a.

_____. Portaria Normativa Interministerial nº 17/2007, 2007.

_____. 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. Presidência da Casa Civil. Brasília, DF, 2007a.

_____. Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007. Disponível em: [www.planalto.gov.br/ccivil-03/ato 2007](http://www.planalto.gov.br/ccivil-03/ato/2007). Consulta realizada em 08/02/2018. 2007b.

_____. Lei N° 11.494, de 20/06/2007. Consulta realizada em 08/02/2018. 2007d.

_____. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Secretaria de Educação a Distância.

Programa Nacional de Formação Continuada a Distância nas Ações do FNDE. 2ª Ed. Brasília, FNDE. 2008.

_____. Manual de Educação Integral para Obtenção de Apoio Financeiro por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola. PDDE. Exercício de 2008. Brasília. 2008b

_____. Lei nº. 11.947, de 16 de julho de 2009. Dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar e do Programa Dinheiro Direto na Escola aos alunos da educação básica. Diário Oficial da União. Brasília, DF. 2009.

_____. Manual de Educação Integral para Obtenção de Apoio Financeiro por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola. PDDE. Exercício de 2009. Brasília. 2009a

_____. Decreto nº 7083/2010. 2010

_____. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículo e Educação Integral. Manual de Educação Integral para obtenção de apoio financeiro através do Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE/INTEGRAL, no exercício de 2010. Brasília, 2010a.

_____. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículo e Educação Integral. Manual da Educação Integral em Jornada Ampliada para a obtenção de apoio financeiro por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE/Educação Integral), no exercício de 2011. Brasília. 2011

_____. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículo e Educação Integral. Manual Operacional de Educação Integral. Ministério da Educação. Brasília – DF, 2012.

_____. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículo e Educação Integral. Manual Operacional de Educação Integral. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Distrito Federal. Brasília. 2013.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Programa Mais Educação: passo a passo (Série Mais Educação). ISBN: 978-85-7783-138-8. Brasília, 2013a.

_____. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Conselho Deliberativo. Resolução N° 10 de 18 de abril de 2013. Dispõe sobre os critérios de repasse e execução do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE). Brasília, DF, 2013b.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Programa Mais Educação: Impactos na educação integral e integrada: relatório final de pesquisa. Brasília, DF: MEC/SEB, 2013c.

_____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Caminhos para elaborar uma proposta de educação integral em jornada ampliada: como ampliar tempos, espaços e oportunidades educativas para crianças, adolescentes e jovens aprenderem. Brasília, 2013. 66 p. (Série Mais Educação). Brasília, 2013d.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Educação Integral: texto referência para o debate nacional. Brasília. (Série Mais Educação). 2013e.

_____. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Conselho Deliberativo. Resolução n°. 34 de 6 de setembro de 2013. Destina recursos financeiros, nos moldes operacionais e regulamentares do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE). Brasília. 2013f.

_____. Plano Nacional de Educação. Lei N° 13.005, de 25 de junho de 2014. Brasília. DF. 2014.

_____. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículo e Educação Integral. Manual Operacional de Educação Integral. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Distrito Federal. Brasília. 2014b.

_____. Portaria Normativa Interministerial n° 1.444 de 10/10/2016. 2016.

_____. Programa Novo Mais Educação. Documento Orientador – Adesão – Versão. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Brasília. DF. 2016a.

_____. Programa Novo Mais Educação. Caderno de Orientações Pedagógicas. Versão 1. Ministério da Educação. Brasília DF, 2017.

_____. Instituto Nacional de Estudo e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. MEC. Disponível em: www.portal.inep.gov.br/dados. Consulta realizada em 05 de novembro de 2018. 2017a.

_____. Resolução do Comitê Diretivo do e Social N° 5, de 2 de outubro de 2018. Disponível em: <http://www.portal.esocial.gov.br/institucional/legislação>. Consulta realizada em 13 de outubro de 2018.

_____. Entendendo o Salário-Educação. <http://www.fnde.gov.br/financiamento/salario-educacao/sobre-o-plano-ou-programa/entendendo-o-salario-educacao>. 2018a.

_____. Sobre o FUNDEB. Disponível em <http://www.fnde.gov.br/financiamento/fundeb/sobre-o-plano-ou-programa/sobre> o Fundeb. 2018b.

_____. Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE). O que é? Disponível em <http://www.fnde.gov.br/programas/pdde>. 2018c.

_____. Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) Sobre Prestação de Contas. L Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/pdde/perguntas-frequentes/item/10736-pf-sobre-presta%C3%A7%C3%A3o-de-contas>. 2018d.

CÂMARA, Rosana Hoffman. Análise do conteúdo: da teoria a prática em pesquisas sociais aplicadas às organizações. Gerais: Revista Interinstitucional de Psicologia 6 (2), jul-dez, 2013, 179-191. Artigo aceito em 18/10/2012.

CAPUCHINHO, Cristiane; CROZATTI, Jaime. O Financiamento dos Programas Federais Mais Educação e Novo Mais Educação Para Ampliação da Jornada Nas Escolas Públicas Brasileiras. Revista de Discentes de Ciência Política da UFSCAR. Vol. 6, n.3, p. 248 – 277, 2018.

CARTA DAS CIDADES EDUCADORAS. Proposta definitiva novembro de 2004. Disponível em <http://www.comunidadesdeaprendizagem.org.br/cartadascidadeseducadoras.pdf>. Consulta realizada em 17 de agosto de 2018.

CAVALIERE, Ana Maria. Quantidade e racionalidade do tempo de escola: debates no Brasil e no mundo. Teias. Rio de Janeiro. v. 6, p. 116 – 126, 2002.

_____. Tempo de Escola e qualidade na educação pública. Educação e Sociedade, Campinas, vol. 28, n.100 – Especial p.105 – 1035, out. 2007.

CENPEC. Centro de Estudos em Educação, Cultura e Ação Comunitária. Seminário Nacional Tecendo Redes para a Educação Integral. São Paulo. 2006.

CHAUÍ, Marilena. Convite à Filosofia. Unidade 7: A Ciência. SP. Ed. Ática. 2000.

CIAVATTA, Maria. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. In. FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (Org.). Ensino Médio Integrado: concepções e contradições. São Paulo, Cortez, 2005. p. 83-105.

COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa. Brasil e Escola Pública de Tempo Integral: por que não? Revista Proposta, n.83, p. 50-55, Dezembro/Fevereiro 1999/2000. Rio de Janeiro, 2000.

_____; MENEZES; J. S. S. Tempo Integral no Ensino Fundamental. In: Reunião Anual da Anped 30, 2007. Caxambu, Anais. 2007. Disponível em:

<http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/trabalhos/GT13-3193>. Consulta realizada em 02 de outubro de 2018.

_____. Lígia Martha Coimbra da Costa; MENEZES, Janaina Spetch da Silva; BONATO, Nailda M. da Costa. Tempo Integral e Educação Integral no Ensino Fundamental: Uma Pesquisa no Âmbito do Observatório da Educação (Capes/Inep). Revista Contemporânea de Educação. Vol. 3, nº 5, 2008.

_____, ROSA, A.V.N.; SILVA, L.F.A. Plano Nacional de Educação, Programa Mais Educação e Novo Mais Educação: entre perspectivas e desafios. Revista COCAR. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade do Estado do Pará. Belém. V. 12, n. 23, p. 510-533. 2018.

_____, Lígia Martha Coimbra da Costa. História (s) da educação integral. Educação integral e tempo integral. Lúcia Velloso Maurício (Org) Em aberto, v. 22, n.80, p. 83-96, abril 2009.

CORTES, B.A. Financiamento na Educação: Salário-Educação e suas dimensões privatizantes. Caderno de Saúde Pública. Vol. 5, nº 4. Rio de Janeiro. oct/dec. 1989. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-311X1989000400006

CURY, C.R.J.; A qualidade da Educação Brasileira como direito. Educação e Sociedade, v.35, n.129, p. 1053-1066, out./dez., São Paulo. 2014.

DARIVA, Viviane Amélia. Financiamento do Programa Mais Educação. Universidade Federal da Fronteira Sul. Curso de Pedagogia. Erechim, Rio Grande do Sul, 2014.

DAVIS, Nicholas. O Financiamento da Educação Estatal no Brasil: novos ou velhos desafios? Revista Educação On-line, PUCRIO, n.10, p.31-63, 2012.

DEMO, Pedro. Cuidado Metodológico: signo crucial da qualidade. Sociedade e Estado, Brasília, v.17, n.2, p. 349-373, jul./dez. 2002.

DOURADO, L.F.; OLIVEIRA, J.F. A qualidade da educação: perspectivas e desafios. Cadernos Cedes, Campinas v.29, n78, p. 201-215, maio/ago. 2009

DRAYEL, J.; CARVALHO, L.D.;GEBER, S. Os jovens educadores em um contexto de educação integral. In: MOOL, et al... Caminhos da Educação Integral no Brasil – direitos a outros tempo e espaços educativos. Porto Alegre, Penso, 2012.

ESTEVAM, D.O. **A contínua descontinuidade administrativa e de políticas públicas.** II Seminário das Ciências Sociais Aplicadas. Área 11 – Estado e Políticas Públicas. 2010.

FERRETI, C.J; VIANNA, C.P.; SOUZA, D.T.R. Escola Pública em tempo integral: o Profic na rede estadual de São Paulo. Cadernos de Pesquisa. N. 76. SP. 1991.

FRARE, Irineu Rodrigues. Estrutura e cultura na mudança das instituições: um estudo sobre a complexidade do processo de desenvolvimento institucional o caso do fundo nacional de desenvolvimento da educação (FNDE). Dissertação de Mestrado. Escola Brasileira de Administração Pública e de Empresas da Fundação Getúlio Vargas. 2006.

FUNDAÇÃO ITAÚ SOCIAL. Relatório de Avaliação Econômica e Estudos Qualitativos. Programa Mais Educação. Ministério da Educação. São Paulo, SP, 2015.

FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO. Relatório de Gestão FNDE 2012. Brasília, FNDE 2013. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/fnde/institucional/relatórios>. Consulta realizada em 01 de outubro de 2018.

GADOTTI, Moacir. **Educação integral no Brasil: inovações em processo.** – São Paulo: Editora e Livraria Paulo Freire, 2009.

GERMANI, B. Educação de tempo integral: passado e presente na rede municipal de ensino de Curitiba. Dissertação de Mestrado. Curitiba, PUCPR, 2006.

GHIRALDELLI, Jr. PAULO. MANIFESTO DOS PIONEIROS DA EDUCAÇÃO NOVA. In: Ghiraldelli Jr, Paulo, História da Educação. São Paulo. Cortez, 2001.

GIL, Antônio Carlos. Métodos e técnicas de pesquisa social. 6ª Ed. São Paulo: Ed. Atlas S/A. 2008.

GIOLO, Jaime. Educação de tempo integral – resgatando elementos históricos e conceituais para o debate. In: MOLL et al... Caminhos da Educação Integral no Brasil – direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre, Penso 2012.

GIOVANNI, Geraldo di; SOUZA, Aparecida Neri de. Criança na Escola? Programa de Formação Integral da Criança. Educação e Sociedade, ano XX, n. 67, agosto 1999.

GOMES, Marcilene Pelegrine. O prescrito e o vivido: Estudo da política de ampliação da jornada escolar em escolas de tempo integral da rede municipal de educação de Goiânia. Universidade Federal de Goiás. Tese de Doutorado, Goiânia, 2016.

GOUVEIA, Andréa Barbosa; POLENA, Andrea. Recursos do FNDE e sua importância nos municípios da Região Metropolitana de Curitiba. Revista online de Política e Gestão Educacional, n° 8, Araraquara, SP, 2010. Disponível em: <http://periódicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/9266/6148>.

HENZ, Celso Ilgo. Paulo Freire e a Educação Integral: Cinco dimensões para (re) humanizar a educação. In: MOLL, Jaqueline e colaboradores. Caminhos da Educação Integral no Brasil: direito a outros tempo e espaços educativos. Editora: Penso, Porto Alegre, 2012.

LECLERC, G. Programa Mais Educação e Práticas de Educação Integral. In. MOOL et al... Caminhos da Educação Integral no Brasil: direitos a outros tempo e espaços. Porto Alegre: Penso, 2012.

LOUREIRO. Walderez Nunes. O financiamento da educação no Brasil. Universidade Federal de Goiás (UFG) – Anais do Simpósio da Faculdade de Educação. Disponível em: <http://anaisdosimopsio.fe.ufg.br>. Consulta realizada em 15 de julho de 2018.

MAINARDES, Jefferson. **Abordagem do Ciclo de Políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais**. Educação e Sociedade, Campinas, vol. 27, n.94, p. 47-69, jan./abr.2006.

MANZINE, Eduardo José. Considerações para a elaboração de roteiro para a entrevista semiestruturada. In: MARQUEZINE: M.C; ALMEIDA, M.A; OMOTE, S. (Orgs). Colóquios sobre pesquisa em Educação Especial: Londrina:eduel, 2003, p.11-25.

MARTINS, Paulo de Sena. O financiamento da Educação Básica por meio de fundos contábeis: Estratégia política para a equidade, a autonomia e o regime de colaboração entre os entes federados. Tese de Doutorado. Universidade de Brasília. Faculdade de Educação. Brasília. DF. 2009

MAURÍCIO, Lucia Veloso. Representações do Jornal O Globo sobre os CIEPs. UNESA. 30º Reunião ANPED. Disponível em <http://www.30reuniao.anped.org.br/trabalhos>. s/d

MAURÍCIO. L.V. Literatura e representações da escola pública de horário integral. Revista Brasileira de Educação. Nº 27. Set. Out. Dez. 2004.

MAURÍCIO, L.V. Escritos, representações e pressupostos da escola pública de horário integral. Em Aberto, Brasília, v.22, n.80, p.15-31, 2009.

_____, Lúcia Veloso; MELO Nathália Cunha; GONÇALVES, Larissa Silva. Programa Mais Educação: proposta nacional, implementação local. In: ALVARENGA, Márcia Soares; TAVARES, Maria Tereza (orgs): Poder Local e Políticas Públicas para a Educação em Periferias Urbanas do Estado do Rio de Janeiro. RJ. Faperj, 2015. p. 134 – 172.

_____. Condições e interesses pela educação em tempo integral no Brasil. Revista Educação e Cultura Contemporânea, vol. 13, n. 33. 2016.

MENEZES, Janaina, S.S. Educação integral e tempo integral na educação básica: da LDB ao PDE. In: COELHO, Ligia Martha (Org.). Educação Integral em tempo integral: estudos e experiências em processo. Petrópolis: Vozes, 2009.

_____. O financiamento da Educação Básica Pública no Brasil: 500 anos de história. In: O Financiamento da Educação no Brasil: O Fundef a partir de relatos de seus idealizadores. Programa de Pós-Graduação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). 2005

_____. Educação em Tempo Integral: direito e financiamento. Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n° 45, p. 137-152, jul./set., 2012. Editora UFPR.

_____. Financiamento da educação básica: da receita de impostos ao FUNDEB. Políticas Públicas de Educação. MORAES, B.M. [et al] – Rio de Janeiro, RJ. Ministério Público do Estado do Rio de Janeiro. Universidade Federal Fluminense. 1ª Ed., 2017.

_____; BRASIL, R.S. **Gestão Democrática na escola: A participação no contexto da prática de um programa de educação em tempo integral.** Revista on line de Políticas e Gestão Educacional. v. 22, n. esp. 1, março, 2018.

MIGNOT, Ana Chrystina Venâncio. Escolas na vitrine: Centros Integrados de Educação Pública (1983-1987). Estudos Avançados vol. 15, n° 42, São Paulo, mai/agost. 2001.

MIGUEL, Maria Elisabeth Blanck. A Legislação Educacional: uma das fontes de estudo para a história da educação brasileira. Campinas: GRAF. FE; HISTEDBR, 2007, p. 1-13.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). Pesquisa Social: teoria, método e criatividade. 28ª Ed. Petrópolis, RJ, Vozes, 2009.

MOLL, Jaqueline. Escola de tempo integral. In: OLIVEIRA, D.A; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. Dicionário: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CD/ROM.

_____. Jaqueline et all... Caminhos da Educação Integral no Brasil – direito a outros espaços educativos. Porto Alegre, Penso, 2012.

MONLEVADE, João Antônio Cabral. Como financiar a educação em jornada integral? Em Aberto, v. 25, n 86, p. 69-82. jul./dez. 2012.

MOSNA, R.M. Avaliação da política pública “Programa Mais Educação” em escolas de ensino fundamental da rede estadual de ensino do Rio Grande do Sul: impactos na qualidade da educação e no financiamento do ensino fundamental. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Tese de Doutorado. Porto Alegre. 2014.

MORGAN, Karine. O Programa Mais Educação no formigueiro das Américas: a política de indução à Educação Integral no município de São João de Meriti. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal Fluminense (UFF) – Faculdade de Educação, 2015.

NOVA IGUAÇU. Lei N° 3.815 de 29 de dezembro de 2006. Disponível em <http://www.cmni.rj.gov.br>. Consulta realizada em 27 de julho de 2018.

NOVA IGUAÇU. Programa Bairro Escola de Nova Iguaçu. Documento interno elaborado pela Coordenação Geral do Programa em Nova Iguaçu, 2009. Site do município. Bairro Escola (<http://www.novaiguaçu.com.br>). Consulta realizada em 22 de abril de 2018.

NUNES, Clarice; CARVALHO, Maria Martha Chagas. Histeriografia da educação e fontes. 15ª ANPED. Caxambu, MG, 1992. Aput MIGUEL, M.A.E.B.A. A Legislação Educacional: uma das fontes de estudo para a história da educação brasileira, 2007.

NUNES, C. Centro Educacional Carneiro Ribeiro: concepção e realização de uma experiência de educação integral no Brasil. In: Em Aberto, Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, v. 22, n° 80, p. 83 - 96. abril, 2009.

OBSERVATÓRIO DO PNE. www.observatoriodopne.org.br/observatorio. Consulta realizada em 27 de junho de 2019.

OLIVEIRA, R.L.P.; CARA, D.; REIS FILHO, F.dos. Financiamento e gestão. Impasses e perspectivas. Revista Retratos da escola. Brasília, v.3, n. 4, p. 11-21, jan./jun. 2009. Disponível em <http://www.esforce.org.br>.

OLIVEIRA, Luana Gomes. A formação continuada no âmbito do Programa Mais Educação no município de Mesquita – RJ. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro. RJ. 2014.

OLIVEIRA, M. L. Financiamento do Programa Mais Educação no Município de São Gonçalo nos anos de 2010, 2011 e 2012. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Dissertação de Mestrado. São Gonçalo. RJ, 2018.

PARO, V.H. Educação Integral em Tempo Integral: uma concepção de educação para a modernidade. In: COELHO, Lígia Martha C. da Costa (org.). Educação integral em tempo integral: estudos e experiências em processo. Petrópolis, RJ: DP. Et all. Rio de Janeiro, FAPERJ, 2009.

PENA, Reginaldo de Lira Pena. Os “CIEPs de Collor”: Uma análise sobre o Projeto Minha Gente (1991). Dissertação de Mestrado. UFF. Niterói. 2015

_____. Os “CIEPs de Collor” no centro da discussão: O debate sobre o Projeto Minha Gente no espaço do poder legislativo (1991). In: NAJJAR, Jorge; MOCARZEL, Marcelo. Políticas Públicas em Educação – conceitos, contextos e práticas. Appris Editora. Curitiba, PR. 2017.

PINTO, J.M.R. O financiamento de uma escola de tempo integral de qualidade. In: VALDENIZA, M. (Org.). Educação: ensino, espaço e tempo na escola de tempo integral. Goiânia: UFG, 2014.

PINTO, J.M.R.; ADRIÃO, T.. Noções gerais sobre o financiamento da educação no Brasil. ECOS. Revista Científica. São Paulo, v.8, n.1, p. 23-46, jan./jun. 2006.

PREFEITURA MUNICIPAL DE NOVA IGUAÇU. Disponível em: <http://novaiguacu.rj.gov.br/apresentação.php>. Acesso em 22 de maio de 2018.

RIBEIRO, Darcy. O livro dos CIEPs. Rio de Janeiro. Bloch Editores. 1986

ROCHA, Marlos Bessa Mendes da. Tradição e Modernidade em Educação: O Processo Constituinte de 1933-34. In: FÁVERO (Org.). A Educação nas Constituintes Brasileiras: 1823-1988. 3ª ED. Campinas, SP: AUTORES ASSOCIADOS, 2005 (p. 120-138). SP.

SANTOS, Thiago Luiz Alves dos. Inovações e Desafios do Programa Bairro Escola de Nova Iguaçu/RJ. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Rio de Janeiro. UFRJ. Rio de Janeiro, 2010.

SÃO JOÃO DE MERITI, SEMEAR: Proposta de Ação Político-Pedagógica do Município de São João de Meriti. São João de Meriti, 1998.

_____. Resolução Nº. 10/09, de 22 de janeiro de 2009. Estabelece Normas e Procedimentos para Implantação nas Escolas da Educação Integral para o atendimento dos alunos do Ensino Fundamental matriculados em escolas participantes do Programa Mais Educação. São João de Meriti. RJ. 2009.

_____. Resolução Nº. 18/09, de 14 de dezembro de 2009. Estabelece Normas e Procedimentos para Implantação nas Escolas da Educação Integral para o atendimento dos alunos do Ensino Fundamental matriculados em escolas participantes do Programa Mais Educação. São João de Meriti. RJ. 2009a.

_____. *CULTIVAR: Uma Escola em Movimento Interativo*. Município de São João de Meriti. São João de Meriti, 2011.

_____. Decreto Municipal Nº 5703, de 10 de outubro de 2014. Exonerar os funcionários detentores dos cargos em comissão. São João de Meriti, RJ, 2014.

SAVIANI, Demerval. Trabalho e Educação: fundamentos ontológicos e históricos. *Revista da Educação Brasileira (ANPED)*. Rio de Janeiro. RJ. Vol. 12, n.34, p. 152-165, jan/abr 2007.

_____. PDE. Plano de Desenvolvimento da Educação. Análise crítica da política do MEC. Campinas, São Paulo, Ed. Autores Associados, 2009 (Coleção Polêmicas do nosso tempo), 2009.

_____. *Historia das idéias pedagógicas no Brasil - 4ª ed.* – Campinas, SP: Autores Associados, 2013. – Coleção memória da educação. 2013

SCALABRIN, Ionara. Educação de tempo integral: como pagar a conta? *Fineduca – Revista de Financiamento da Educação*, Porto Alegre, v. 2, nº 2, p. 1-11. 2012.

SILVA, Maria Antônia Goulart da Silva. Diretrizes conceituais e metodológicas do Programa Bairro-Escola de Nova Iguaçu (RJ). MOOL, Jaqueline e col. *Caminhos da Educação Integral no Brasil – direitos a outros tempos e espaços educativos*. Porto Alegre. Editora Penso. 2012.

SILVA, Margareth Correa. Educação Integral e Proteção Social no contexto de uma escola pública de tempo integral. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro. RJ. 2018.

SOBRINHO, José Amaral; PARENTE, Marta Maria de Alencar. *TEXTO PARA A DISCUSSÃO CAIC: Solução ou Problema?* IPEA, RJ, 1995.

SOUZA, M. Atraso nos repasses prejudica atividades do Mais Educação, diz pesquisa. UOL. São Paulo, 12.jan.2016. Disponível em:

<http://educacao.uol.com.br/noticias/2016/01/12/atraso-nos-repasses-prejudica-atividades-do-mais-educacao-diz-pesquisa>. Acesso em 14 de março de 2019.

SOUZA, Wilna Mello. Ciclos de aprendizagem na educação de São João de Meriti. Dissertação de Mestrado, 163 p. Universidade Federal do Rio de Janeiro, UFRJ. 2007.

SOUZA, D.B.; MENEZES, J.S.S.; COELHO, L.M.C.C.; BERNARDO, E.S. Regime de Colaboração e Educação em Tempo Integral no Brasil. Cadernos de Pesquisa. V. 47. n. 164, p. 540 – 561. abr./jun. 2017.

TEIXEIRA, Anísio. Centro Educacional Carneiro Ribeiro. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Rio de Janeiro, v.31, n.73, p. 78-84, jan./março, 1959.

_____. Educação não é privilégio. 6ª ed./ Comentada por Marisa Cassim. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1999.

TCE-RJ. Estudo socioeconômico de São João de Meriti. 2016. Disponível em: <http://www.tce.rj.gov.br/web/guest/estudos-socioeconomicos>. Acesso em 22/07/2017.

TELLES, Vera, S. Direitos Sociais:afinal do que se trata? Publicado in: Direitos Sociais:afinal do que se trata? Belo Horizonte:Editora da UFMG, 1999.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

ZMITROWICZ, Witold; BISCARO, Cibele; MARINS, Karen Regina de Casas Castro. A Organização Administrativa do Município e o Orçamento Municipal. Texto Técnico da Escola Politécnica da USP – Departamento de Engenharia de Construção Civil. São Paulo, 2013.

Censo Escolar/INEP. Disponível em www.qedu.org.br/brasil/censoescolar. Consulta realizada em 16 de fevereiro de 2018. 2016

Portal do Ministério da Educação/Programa Mais Educação. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/programa-mais-educacao/apresentacao?id16689>. Consulta realizada em 15/04/2019.

<https://extra.globo.com/noticias/brasil/pesquisa-aponta-que-14-das-escolas-do-mais-educacao-pararam-programa-por-atraso-de-verbas-18340826.html>

Relação das Unidades Executoras.
https://www.fnde.gov.br/pls/internet_pdde/internet_fnde.pdderex_2_pc. Consulta realizada em 27/04/2019

Anexo 1: Roteiro das Entrevistas (2019)

Interlocutoras Municipais dos Programas Mais Educação e Novo Mais Educação

- Dados Gerais do Entrevistado:

Nome/Formação/Cargo Efetivo na Rede/Tempo no Cargo/Tempo no Magistério/Tempo de atuação nos Programas Mais Educação e Novo Mais Educação

- Falar sobre seu entendimento de Educação Integral

- Implantação dos Programas:

Discorrer sobre os motivos que levaram o município de São João de Meriti a aderir aos programas federais de educação em tempo integral/ Discorrer como se deu a implantação dos programas nas escolas da rede/ Seleção dos macrocampos, das oficinas e voluntários/ Explicitar as diferenças entre os programas/ Disponibilização das orientações da Secretaria de Educação para as escolas

- Dados financeiros dos programas:

Discorrer sobre o financiamento de um programa depois do outro, fazendo uma comparação/ Como acontece as prestações de contas das escolas

- Desafios e Contribuições:

Desafios que a escola ainda precisa superar de forma que os recursos da educação em tempo integral sejam utilizados para a melhoria da qualidade da educação/ Contribuições e dificuldades enfrentadas para execução de cada programa

- Considerações finais

Diretor Escolar

- Dados Gerais do Entrevistado:

Nome/Formação/Cargo Efetivo na Rede/Tempo no Cargo/Tempo na Escola/Tempo no Magistério/Tempo de atuação nos Programas Mais Educação e Novo Mais Educação

- Falar sobre seu entendimento de Educação Integral:

Desafios que a escola ainda precisa superar de forma que os recursos da educação em tempo integral sejam utilizados para a melhoria da qualidade da educação

- Implantação dos Programas nas Escolas e Questões Financeiras:

Quando aconteceu? Como? Como foi o acesso as informações sobre os programas? Como se deu a seleção dos macrocampos, das oficinas, dos alunos e voluntários? Importância dos recursos da educação integral para as escolas/ Discorrer sobre a aplicação dos recursos/ Organização dos espaços para execução dos programas/ Prioridade das compras

- Processo de Transição:

Como foi? Discorrer sobre a movimentação financeira de cada programa/ Discorrer sobre os desafios da transição/ Discorrer sobre as contribuições de cada programa para a escola

- Participação:

Como acontece a participação dos Conselhos de Fiscalização no processo de acompanhamento e fiscalização dos recursos do PDDE/Educação Integral? Como se dá a participação dos Conselho Escolar na execução financeira dos programas?

- Considerações Finais

Coordenadores dos Programas nas escolas

- Dados Gerais do Entrevistado:

Nome/Formação/Cargo Efetivo na Rede/Tempo no Cargo/Tempo na Escola/Tempo no Magistério/Tempo de atuação nos Programas Mais Educação e Novo Mais Educação

- Falar sobre seu entendimento de Educação Integral:

Desafios que a escola ainda precisa superar de forma que os recursos da educação em tempo integral sejam utilizados para a melhoria da qualidade da educação

- Implantação dos Programas nas Escolas e Questões Financeiras:

Quando aconteceu? Como? Como foi o acesso as informações sobre os programas? Como se deu a seleção dos macrocampos, das oficinas, dos alunos e voluntários? Importância dos recursos da educação integral para as escolas/ Discorrer sobre a aplicação dos recursos/ Organização dos espaços para execução dos programas/ Prioridade das compras

- Processo de Transição:

Como foi? Discorrer sobre a movimentação financeira de cada programa/ Discorrer sobre os desafios da transição/ Discorrer sobre as contribuições de cada programa para a escola

- Participação:

Como acontece a participação dos Conselhos de Fiscalização no processo de acompanhamento e fiscalização dos recursos do PDDE/Educação Integral? Como se dá a participação dos Conselho Escolar na execução financeira dos programas?

- Considerações Finais

Apêndice A: Plataforma Brasil

UNIRIO - UNIVERSIDADE
FEDERAL DO ESTADO DO RIO
DE JANEIRO



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: DO PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO AO PROGRAMA NOVO MAIS EDUCAÇÃO: A EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL E O SEU FINANCIAMENTO EM ESCOLAS DO MUNICÍPIO DE SÃO JOÃO DE MERITI/RJ.

Pesquisador: ALESSANDRA FONTES IGLESIAS

Área Temática:

Versão: 3

CAAE: 91735618.3.0000.5285

Instituição Proponente: Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro - UNIRIO

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 2.849.220

Apresentação do Projeto:

"A presente pesquisa será desenvolvida em nível de mestrado, o qual objetivo analisar o financiamento da ampliação da jornada escolar para o tempo integral, a partir dos programas do governo federal Mais Educação (PME) e Novo Mais Educação (PNME), em escolas de São João de Meriti/RJ. Sob essa perspectiva, suas análises recairão sobre o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE)/Educação Integral, cujos recursos são descentralizados pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação diretamente para as escolas públicas. Com vistas a ir ao encontro deste objetivo, lançará mão das pesquisas bibliográfica e documental, bem como de entrevistas semiestruturadas realizadas com profissionais que, direta ou indiretamente, participam da gestão dos recursos dos referidos programas."

Objetivo da Pesquisa:

O objetivo geral desta pesquisa: analisar como se organiza o financiamento em nível federal do Programa Novo Mais Educação, frente ao programa que lhe antecedeu, o PME, em escolas do município de São João de Meriti/RJ.

Objetivo Secundário: Analisar o financiamento do PME e do PNME, a partir de seus documentos orientadores; Descrever como se deu o processo de transição do PME para o PNME, em escolas de São João do Meriti; Discutir a aplicação dos recursos financeiros do PDDE/Educação Integral por escolas de São João do Meriti; Analisar como se (re)configurou o financiamento da educação em

Endereço: Av. Pasteur, 296

Bairro: Urca

UF: RJ

Telefone: (21)2542-7796

CEP: 22.290-240

Município: RIO DE JANEIRO

E-mail: cep.unirio09@gmail.com

UNIRIO - UNIVERSIDADE
FEDERAL DO ESTADO DO RIO
DE JANEIRO



Continuação do Parecer: 2.849.220

tempo integral, em escolas do município de São João do Meriti/RJ, a partir da transição do PME para o PNME.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Os riscos são mínimos e descritos como "O entrevistado pode achar que determinadas perguntas incomodam, porque as informações que coletamos são sobre suas experiências pessoais. Assim o entrevistado poderá escolher não responder quaisquer perguntas que o façam sentir-se incomodado." Os benefícios são indiretos e descritos como "A pesquisa pode vir a contribuir para o conhecimento e as entrevistas ajudarão a analisar os dados da pesquisa, mas não será, necessariamente, para seu benefício direto. Entretanto, fazendo parte deste estudo o entrevistado fornecerá mais informações sobre o lugar e relevância desses escritos para própria instituição em questão."

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Pesquisa relevante.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Apresenta:

Folha de rosto

Cronograma ajustado

TCLE

Anuência das duas co-participantes

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Sem 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_PROJETO_1149457.pdf	20/08/2018 19:20:09		Aceito
Cronograma	cronogramaplataformabrasil.docx	12/08/2018 12:15:44	ALESSANDRA FONTES IGLESIAS	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projetodetalhado.doc	11/08/2018 09:19:52	ALESSANDRA FONTES IGLESIAS	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: 2.849.220

TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	termoanuencia2.pdf	11/08/2018 09:18:50	ALESSANDRA FONTES IGLESIAS	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	termoanuencia1.pdf	11/08/2018 09:18:22	ALESSANDRA FONTES IGLESIAS	Aceito
Folha de Rosto	folhaplataformabrasil.pdf	16/06/2018 19:18:38	ALESSANDRA FONTES IGLESIAS	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Consentimentoelivreesciarcidoale.doc	03/06/2018 20:06:01	ALESSANDRA FONTES IGLESIAS	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

RIO DE JANEIRO, 28 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

Apêndice B: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA – CEP-UNIRIO UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO - UNIRIO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título: DO PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO AO PROGRAMA NOVO MAIS EDUCAÇÃO: A EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL E O SEU FINANCIAMENTO EM ESCOLAS DO MUNICÍPIO DE SÃO JOÃO DE MERITI/RJ.

OBJETIVO DO ESTUDO: O objetivo deste projeto é analisar como se organiza o financiamento em nível federal do Programa Novo Mais Educação, frente ao programa que lhe antecedeu, o PME, em escolas do município de São João de Meriti/RJ.

ALTERNATIVA PARA PARTICIPAÇÃO NO ESTUDO: Você tem o direito de não participar deste estudo. Estamos coletando informações para uma pesquisa de cunho qualitativo. Se você não quiser participar do estudo, isto não irá interferir na sua vida profissional/estudantil.

PROCEDIMENTO DO ESTUDO: Se você decidir integrar este estudo, você participará de uma entrevista em grupo e/ou de uma entrevista individual que durará aproximadamente 1 hora, bem como utilizaremos seu trabalho final como parte do objeto de pesquisa.

GRAVAÇÃO EM ÁUDIO: Todas as entrevistas serão gravadas em áudio. As fitas serão ouvidas por mim e por uma entrevistadora experiente e serão marcadas com um número de identificação durante a gravação e seu nome não será utilizado. O documento que contém a informação sobre a correspondência entre números e nomes permanecerá trancado em um arquivo. As fitas serão utilizadas somente para coleta de dados. Se você não quiser ser gravado em áudio, você não poderá participar deste estudo.

RISCOS: Você pode achar que determinadas perguntas incomodam a você, porque as informações que coletamos são sobre suas experiências pessoais. Assim você pode escolher não responder quaisquer perguntas que o façam sentir-se incomodado.

BENEFÍCIOS: Sua entrevista ajudará a analisar os dados da pesquisa, mas não será, necessariamente, para seu benefício direto. Entretanto, fazendo parte deste estudo você fornecerá mais informações sobre o lugar e relevância desses escritos para própria instituição em questão.

CONFIDENCIALIDADE: Como foi dito acima, seu nome não aparecerá nas fitas de áudio, bem como em nenhum formulário a ser preenchido por nós. Nenhuma publicação partindo destas entrevistas revelará os nomes de quaisquer participantes da pesquisa. Sem seu consentimento escrito, os pesquisadores não divulgarão nenhum dado de pesquisa no qual você seja identificado.

DÚVIDAS E RECLAMAÇÕES: Esta pesquisa está sendo realizada no Município de São João de Meriti. Possui vínculo com a Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro –