



# Seminário

Educação e Formação Humana: desafios do tempo presente

## ANAIS ELETRÔNICOS

25 a 27 de abril  
UEMG/CEFET-MG  
Belo Horizonte (MG)

20  
17

## PROGRAMAS MAIS EDUCAÇÃO E NOVO MAIS EDUCAÇÃO: PERSPECTIVAS FORMATIVAS EM VOGA

Saraa César Mól<sup>1</sup>  
Cosme Leonardo Almeida Maciel<sup>2</sup>  
Ana Maria Clementino<sup>3</sup>

### - Resumo

A ampliação da jornada escolar foi alvo de experiências desde os anos 1950 no Brasil, quando da criação do Centro Educacional Carneiro Ribeiro na Bahia (CECR), idealizado por Anísio Teixeira. Sob esta inspiração é que os Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs) foram formulados e postos a funcionar nas décadas de 1980 e 1990 no estado do Rio de Janeiro/RJ, nos dois governos de Leonel Brizola (PDT), tendo à frente o antropólogo Darcy Ribeiro. Mas, a ampliação da jornada escolar, tema dessa pesquisa, foi normatizada somente a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN - (BRASIL, 1996) e no século XXI tem se destacado: (1) por contar com aporte financeiro específico, proveniente do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB (BRASIL, 2007); (2) ser posta como meta nos Planos Nacionais de Educação (BRASIL 2001, 2014); (3) e estar presente na pauta das políticas públicas governamentais, especialmente a partir do *Programa Mais Educação* (PME), instituído pela portaria Interministerial n. 17, de 2007 e regulamentado pelo Decreto n. 7.083, de 2010, pelo governo Federal e, recentemente em uma nova versão denominada de *Novo Mais Educação* (PNME) (Portaria n. 1.144, de 2016), num desenho diferenciado, que deve ser compreendido dentro de uma conjuntura política mais ampla, marcada por um pacote de medidas que atinge diferentes setores da sociedade, mas voltado para o mesmo segmento da Educação Básica, quer seja, o Ensino Fundamental. Considerando que a ampliação da jornada escolar pode estar a serviço de diferentes propostas educativas, é justamente a perspectiva de formação humana subjacente a tais Programas que este trabalho, resultante de nossas pesquisas de doutorado, ainda em andamento, busca investigar, tendo como base para a pesquisa documental os aportes legais e normativos que dispõem sobre a ampliação da jornada escolar no Brasil e aqueles que regem os programas em questão, além de documentos norteadores, disponibilizados pelo Ministério da Educação (MEC), para sua materialização nas escolas públicas de nosso país. Também nos apoiamos em bibliografia especializada e constatamos, a princípio, que o PME, ensejando a ideia de uma educação integral em tempo integral, buscava formalizar uma concepção de educação intercultural, multisetorial e de proteção social. Por meio das análises constatamos que a incidência na melhoria dos resultados das avaliações externas, afinada com

---

1 Mestre em Educação (UFSJ), aluna de doutorado do PPGEdu UNIRIO. E-Mail: <saraa\_mol@ymail.com>.

2 Mestre em Educação (UNIRIO), aluno de doutorado do PPGEdu UNIRIO. E-Mail: <cosmehist@hotmail.com>.

3 Mestre em Educação (UFMG), aluna de doutorado do PPGE UFMG. E-Mail: <anamcjs@gmail.com>.

uma concepção eficientista de educação, foi indicada no PME, mas no PNME passa a ser o foco central (nesse caso somente por meio da complementação da carga horária), indicando um suposto aprofundamento da aproximação das políticas educacionais do Brasil com as demandas postas pelos organismos internacionais voltadas para a formação de mão de obra barata para atender aos interesses imediatos do capital. Neste sentido, o Programa *Novo Mais Educação* não pressupõe uma formação mais ampla aos filhos dos trabalhadores, na medida em que fica evidente a preocupação marcadamente com a instrumentalização dos alunos ao enfatizar Português e Matemática como elementos centrais no processo formativo por meio de mais tempo na escola. Em vista disso, reafirmamos que tal preocupação se articula com as novas demandas dos setores produtivos que, diante da dificuldade de reprodução extensiva do capital, direcionam suas ações para os países de economias periféricas, sobretudo no campo educacional, com o intuito de criar uma nova sociabilidade e, conseqüentemente formar, desde as séries iniciais, dentro de uma lógica que privilegia aspectos que vão ao encontro de seus interesses. Com relação às convergências entre os programas supracitados, em ambos detectamos o incentivo à divisão de tarefas entre escola e sociedade, principalmente no que diz respeito ao incentivo ao voluntariado para o oferecimento das atividades. Assim sendo, destacamos que esta forma de estabelecer a relação escola/sociedade tem contribuído para desfigurar a instituição escolar de seu aspecto formativo pedagógico, desconsiderando a necessidade da competência facultada pela natureza do trabalho docente, que requer formação específica e criteriosa. Em vista disso, reconhecemos a necessidade de nos posicionarmos de forma crítica diante das políticas educacionais que se apresentam na conjuntura atual, muitas vezes com uma roupagem de democratização da escola ou da melhoria da qualidade, mas comprometidas com interesses opostos, que tendem para a manutenção do *status quo*, conforme esta pesquisa revela. Dessa forma, o presente artigo buscou refletir principalmente sobre que perspectiva formativa tem permeado as políticas federais contemporâneas de ampliação da jornada escolar. Qual formação? Para qual sociedade?

**Palavras-chave:** Educação em Tempo Integral; Educação Integral; Formação Humana plena.

## 1. - Introdução

A ampliação da jornada escolar foi alvo de experiências desde os anos 1950 no Brasil, quando da criação do Centro Educacional Carneiro Ribeiro na Bahia (CECR), idealizado por Anísio Teixeira. Sob esta inspiração é que os Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs) foram formulados e postos a funcionar nas décadas de 1980 e 1990 no estado do Rio de Janeiro, nos dois governos de Leonel Brizola (PDT), tendo à frente o antropólogo Darcy Ribeiro.

Mas a ampliação da jornada escolar foi normatizada somente a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN - (BRASIL, 1996) e no século XXI tem se destacado: (1) por contar com aporte financeiro específico, proveniente do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB (BRASIL, 2007a); (2) ser posta como meta nos Planos Nacionais de Educação (BRASIL 2001, 2014a); (3) estar presente na pauta das políticas públicas governamentais, especialmente a partir do *Programa Mais Educação*, instituído pela portaria Interministerial

n. 17, de 2007 (BRASIL, 2007b) e regulamentado pelo Decreto n. 7.083, de 2010 (BRASIL, 2010) pelo governo Federal e, recentemente em uma nova versão denominada de *Novo Mais Educação*<sup>4</sup> conforme a Portaria n. 1.144, de 2016 (BRASIL, 2016b), num desenho diferenciado, voltado, entretanto, para o mesmo segmento da Educação Básica, quer seja, o Ensino Fundamental; e por ganhar contornos sociais pelo reconhecimento de seu papel como política positiva para enfrentamento das desigualdades sociais e, conseqüentemente, das desigualdades educacionais (LECLERC; MOLL, 2012, p. 97), evidências presentes no antigo Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2001) e no Plano de Desenvolvimento da Educação (BRASIL, 2007c).

Considerando que a ampliação da jornada escolar pode estar a serviço de diferentes propostas educativas, é justamente a perspectiva de formação humana subjacente a tais Programas que este trabalho, resultante de nossas pesquisas de doutorado, ainda em andamento, busca investigar. Reconhecemos a necessidade de nos posicionarmos de forma crítica diante das políticas educacionais que se apresentam na conjuntura atual, muitas vezes com uma roupagem de democratização da escola ou da melhoria da qualidade, mas comprometidas com interesses opostos, que tendem para a manutenção do *status quo*. Dessa forma, o presente artigo buscou refletir principalmente sobre que perspectiva formativa tem permeado as políticas federais contemporâneas de ampliação da jornada escolar. Qual formação? Para qual sociedade?

Numa abordagem qualitativa, tomamos como base para a pesquisa documental os aportes legais e normativos que dispõem sobre a ampliação da jornada escolar no Brasil e aqueles que regem os programas em questão, além de documentos norteadores, disponibilizados pelo Ministério da Educação (MEC) para sua materialização nas escolas públicas de nosso país. Também apoiamos-nos em bibliografia especializada, a exemplo dos estudos de Cavaliere (2007, 2011), Clementino (2013), Libâneo (2014), Freitas (2014), Silva (2013), Silva e Silva (2014).

Além do resumo e desta introdução, o trabalho é desenvolvido a partir do delineamento da proposta formativa dos programas *Mais Educação* e *Novo Mais Educação* e, então, apresenta suas considerações finais.

## 2. - Desenvolvimento

Foi a Portaria n. 17, de 2007 (BRASIL, 2007b) e o Decreto n. 7.083, de 2010 (BRASIL, 2010) que, respectivamente, instituiu e regulamentou o *Programa Mais Educação* (PME), ação de iniciativa do governo federal que buscou a indução de uma educação integral em tempo integral no contraturno escolar para o Ensino Fundamental, considerando esse tempo integral como: “A 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).

---

4 Cabe destacar que o Programa Novo Mais Educação, deve ser compreendido dentro de uma conjuntura política mais ampla, marcada por um pacote de medidas que atingem diferentes setores da sociedade.

Pertencente à Secretaria de Educação Básica (SEB)<sup>5</sup> e à Diretoria de Currículos e Educação Integral, o PME era empreendido de forma intersetorial, sob a responsabilidade de diferentes áreas da gestão pública, com apoio financeiro do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), repassado diretamente às escolas por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) e do Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE).

A proposta “intersetorial” de articulação das ações e projetos do governo era vista como essencial para a consecução da educação integral pelo Ministério da Educação:

Para o debate acerca da Educação Integral, do ponto de vista das ações preconizadas pelo Ministério da Educação, a intersetorialidade impõe-se como necessidade e tarefa, que se devem ao reconhecimento da desarticulação institucional e da pulverização na oferta das políticas sociais, mas também ao passo seguinte desse reconhecimento, para articular os componentes materiais e ideais que qualifiquem essas políticas. Por isso, é preciso ressaltar a intersetorialidade como característica de uma nova geração de políticas públicas que orientam a formulação de uma proposta de Educação Integral (BRASIL, 2009a, p. 43).

É preciso, entretanto, ater-nos aos problemas advindos da tradição administrativa brasileira de funcionamento isolado dos diferentes setores, à falta de estrutura das políticas dos diferentes órgãos públicos brasileiros para funcionarem conjuntamente, no âmbito da estrutura do Estado, traços estes que impõem desafios a essa proposta. “É preciso lembrar ainda que as ações conjuntas dependem da superação das injunções político-partidárias que, com frequência, orientam as escolhas e as motivações administrativas [...]” (GABRIEL; CAVALIERE, 2012, p. 282).

Articulada a essa ideia de educação integral em tempo integral intersetorial, a indicação era de que as atividades ocorressem dentro do espaço escolar, de acordo com a disponibilidade da escola, ou fora dele, sob sua orientação pedagógica (BRASIL, 2010), a partir dos “territórios educativos”, a serem constituídos a partir da integração dos espaços escolares com equipamentos públicos, tais como centros comunitários, bibliotecas públicas, praças, parques, museus e cinemas, e do estabelecimento de parcerias com órgãos ou instituições locais.

Tal proposta de educação partilhada entre escola e sociedade civil teria sido influenciada pelo Movimento das Cidades Educadoras, criado em Barcelona no ano de 1990, que encontra nas cidades elementos importantes para uma formação integral dos indivíduos, sugerindo a transformação de seus diferentes espaços em centros educativos, explorando os potenciais da comunidade (CARTA das Cidades Educadoras, 2004), além de ressaltar a incapacidade da instituição escolar de lidar com os diversos aspectos sociais absorvidos pela mesma. Na leitura de Silva:

[...] é possível afirmamos que até aos anos 2000 há a predominância

---

5 Vale dizer, entre 2011 e 2016, pois a origem do Programa remete à Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), no seio da Diretoria de Educação Integral, Direitos Humanos e Cidadania.



de uma vertente na elaboração das experiências de educação integral em tempo integral, especialmente dedicada à estruturação de escolas para o atendimento das classes sociais desfavorecidas, no entanto, o que vemos hoje é a predominância da vertente que se preocupa muito mais com o número de alunos atendidos do que com a estruturação do espaço escolar; aquela vertente que volta o seu foco para o aluno. Em suma, tal mudança no foco se dá, justamente, durante um período da história recente do Brasil [...], extremamente propício à divisão de tarefas da parte do Estado em relação à oferta dos direitos sociais. Como vimos, a sociedade civil organizada (local da iniciativa privada), nesse período, é chamada a compartilhar ações (principalmente no âmbito dos serviços sociais) com o Estado a fim de uma melhora na eficiência da oferta desses direitos (SILVA, 2013, p. 76).

Nessa direção é que através da escola, mas não apenas nela, o PME pretendia propiciar a formação integral de crianças, adolescentes e jovens; a garantia da proteção e assistência social (BRASIL, 2007b); a melhoria da aprendizagem; a promoção do diálogo entre os conteúdos escolares e os saberes locais; o enfrentamento da violência, a integração entre escola e comunidade (BRASIL, 2010).

Esse cenário educativo incluía “macrocampos” do conhecimento que, considerando as peculiaridades do território, possuíam orientações para as escolas do campo e urbanas (BRASIL, 2014b), a partir da realidade da comunidade na qual a escola estivesse inserida, do entrelaçamento entre diferentes culturas, saberes, identidades, valorizando a diversidade, relacionando os “saberes comunitários” e os “saberes escolares”, o que revelava uma proposta de educação integral intercultural:

A interculturalidade remete ao encontro e ao entrelaçamento, àquilo que acontece quando os grupos entram em relação de trocas. Os contextos interculturais permitem que os diferentes sejam o que realmente são nas relações de negociação, conflito e reciprocidade. Escola e comunidade são desafiadas a se expandirem uma em direção a outra e se completarem (BRASIL, 2009b, p.21).

Silva e Silva (2014) afirmam que a centralidade nas diferenças culturais no PME foi inspirada no escolanovismo pragmatista de Anísio Teixeira, que bebeu em Dewey. Mas, na versão do PME, os temas da “diferença” e da “diversidade” assumiram um tom pós-moderno, sem que houvesse um questionamento das condições materiais que historicamente condicionaram as políticas de silenciamento e exclusão, as quais buscava combater.

É possível perceber, com Libâneo (2016), a proposta de educação integral em tempo integral do PME como estratégia do Estado para solução de problemas sociais e econômicos que venham afetar a ordem social e política; a menção de que o Estado divida, com a sociedade e com as comunidades, as responsabilidades pela escola pública; a associação do uso da escola para controle político e social, secundarizando o processo de ensino aprendizagem, as questões de conteúdo e método; promovendo, assim, o desfiguramento do espaço escolar.

Tanto é que agentes educativos, como monitores, educadores populares, estudantes em processo de formação docente, estudantes de EJA e do Ensino Médio e agentes culturais que fossem referências em suas comunidades por suas práticas em diferentes campos, tiveram espaço de atuação no PME, na forma de um trabalho voluntário<sup>6</sup> o que, além de acarretar a emergência de novos sujeitos docentes<sup>7</sup> e uma nova divisão técnica do trabalho na escola, submeteu a promoção da educação integral a um pessoal menos especializado e mal remunerado (CLEMENTINO, 2013). Já a coordenação ficava por conta do professor comunitário, que se tratava de um professor do quadro efetivo da rede de educação que aderisse ao Programa, com preferencialmente 40 horas semanais (BRASIL, 2009a).

E eram as escolas com menor Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), maior participação dos estudantes no Programa Bolsa Família, e estudantes com problemas de aprendizagem, evasão, repetência e defasagem idade-ano que tinham prioridade de implementação do Programa (BRASIL, 2014b). Posteriormente, a Resolução n. 2, de 2016 (BRASIL, 2016c) dispôs a adesão ao PDDE em fases, sendo que a primeira englobava escolas com menor rendimento na Prova Brasil.

Nesse sentido observamos no PME, a partir da ideia de uma educação mais ampla e ligada à vida, tanto pretensões ligadas à proteção social, justificadas pela equação “proteger e educar” (SILVA E SILVA, 2014, p. 118), quanto de incidência nas melhorias dos indicadores educacionais, o que configura a dita educação integral do *Programa* como estratégia.

No caso do PNME, a fim de justificar as áreas do conhecimento a serem contempladas, a Portaria 1.144, de 2016 (BRASIL, 2016a), que o institui, faz alusão ao inciso I do art. 32 da LDB, Lei n. 9.394, de 1996 (BRASIL, 1996), que determina o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo.

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

O parágrafo único desse mesmo artigo demarca que o Programa abrangerá o acompanhamento pedagógico em Língua Portuguesa e Matemática e o desenvolvimento de atividades nos campos de artes, cultura, esporte. É uma das finalidades do PNME, conforme o Art. 2 desse mesmo capítulo, a alfabetização, a ampliação do letramento e melhoria do desempenho em Língua Portuguesa e Matemática das crianças e dos adolescentes, por meio de acompanhamento pedagógico específico.

---

6 Sob regência da lei n. 9.608, de 1998, que dispõe sobre voluntariado Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9608.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9608.htm)>. Acesso em: 12 set. 2014.

7 O termo “sujeitos docentes” foi definido na pesquisa Trabalho Docente Educação Básica no Brasil desenvolvida pelo Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho Docente (GESTRADO) para se referir aos profissionais que desenvolvem algum tipo de atividade de ensino ou docência, sendo compreendidos pelos professores e por outros profissionais que exercem atividade de docência (GESTRADO/UFMG, 2010).

Compete aos estados, ao Distrito Federal e aos municípios que aderirem ao PNME, de acordo com o Art. 6 do Cap. IV da Portaria, articular as ações do Programa com vistas a alfabetizar, ampliar o letramento e o desempenho em língua portuguesa e matemática, de acordo com a política educacional da rede de ensino. Às escolas compete, dentre outras funções, conforme o Art. 7 do Cap. IV, a articulação das ações do Programa, com vistas a alfabetizar, ampliar o letramento e o desempenho em Língua Portuguesa e Matemática, de acordo com o projeto político-pedagógico da escola.

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

As atividades complementares são secundarizadas tendo em vista que, caso a escola opte por desenvolver o programa ampliando o tempo escolar de modo a totalizar o mínimo de cinco horas semanais, deverá ofertar somente o acompanhamento pedagógico, o qual se constitui por atividades de Português e Matemática, o que nos faz concluir que a finalidade formativa do PNME não está voltada para uma formação humana multidimensional, mas sim para uma formação escolar que possibilite o alcance de metas estabelecidas pelas avaliações externas.

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

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

O direito à formação ampla e contextualizada que todo ser humano deve ter é reduzido ao direito de aprender o “básico”, expresso nas matrizes de referência dos exames nacionais, assumido ali como o *domínio que é considerado “adequado” para uma dada série escolar nas disciplinas avaliadas* – não por acaso as que estão mais diretamente ligadas às



necessidades dos processos produtivos: leitura, matemática e ciências. Convém enfatizar que são as matrizes de referência dos exames e *não o currículo prescrito, a base nacional comum*, que definem o que será considerado como “básico” (FREITAS, 2014, p. 1089).

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

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

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

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

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

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

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

### 3. - Considerações finais

Ensejando a ideia de uma educação integral em tempo integral o PME buscava formalizar uma concepção de educação intercultural, multisetorial e de proteção social. Por meio das análises, constatamos que a incidência na melhoria dos resultados das avaliações externas, afinada com uma concepção eficientista de educação, foi indicada no PME, mas já no PNME este passa a ser o foco central (nesse caso somente por meio da complementação da carga horária), indicando um suposto aprofundamento da aproximação das políticas educacionais do Brasil com as demandas postas pelos organismos internacionais voltadas para a formação de mão de obra barata para atender aos interesses imediatos do capital.

Neste sentido, o Programa *Novo Mais Educação* não pressupõe uma formação mais ampla aos filhos dos trabalhadores, na medida em que fica evidente a preocupação marcadamente com a instrumentalização dos alunos ao enfatizar Português e Matemática como elementos centrais no processo formativo por meio de mais tempo na escola. Em vista disso, reafirmamos que tal preocupação se articula com as novas demandas dos setores produtivos que, diante da dificuldade de reprodução extensiva do capital, direciona suas ações para os países de economias periféricas, sobretudo no campo educacional, com o intuito de criar uma nova sociabilidade e, conseqüentemente formar, desde as séries iniciais, dentro de uma lógica que privilegia aspectos que vão ao encontro de seus interesses.

Com relação às convergências entre os programas supracitados, em ambos detectamos o incentivo à divisão de tarefas entre escola e sociedade, principalmente no que diz respeito ao incentivo ao voluntariado para o oferecimento das atividades. A absorção por esses programas de docentes sem formação específica, por meio da realização de contratos precários de trabalho, além de contribuir para a desvalorização profissional docente comprometem o objetivo da educação integral. Assim sendo, destacamos que esta forma de estabelecer a relação escola/sociedade tem contribuído para desfigurar a instituição escolar de seu aspecto formativo pedagógico, desconsiderando a necessidade da competência facultada pela natureza do trabalho docente, que requer formação específica e criteriosa.

### 4. - Referências

BRASIL. Decreto n. 6.253 de 13 de novembro de 2007. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais

da Educação - FUNDEB, regulamenta a Lei n. 11.494 de 20 de junho de 2007 e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 14 de novembro 2007a. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2007/Decreto/D6253.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/Decreto/D6253.htm)>. Acesso em 13/05/2017.

BRASIL. Decreto n. 7.083 de 27 de janeiro de 2010. Dispõe sobre o Programa Mais Educação. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 27 de janeiro de 2010. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2010/decreto/d7083.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7083.htm)>. Acesso em 13/05/2017.

BRASIL. Lei n. 9394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <<http://www>.

planalto.gov.br/ccivil\_03/leis/L9394.htm>. Acesso em 13/05/2017.

BRASIL. Lei n. 10.172 de 09 de janeiro de 2001. Aprova o Plano nacional de Educação e da outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 10 de jan. 2001. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/leis\\_2001/110172.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm)>. Acesso em 13/05/2017.

BRASIL. Lei n. 13.005 de 25 de junho de 2014: Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário oficial da União**, Brasília, DF, 25 jun. 2014a. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm)>. Acesso em 13/05/2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Mais Educação** - Manual passo a passo. Brasília, D.F: MEC, 2009a. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/passoapasso\\_maiseducacao.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/passoapasso_maiseducacao.pdf)>. Acesso em 13/05/2017.

BRASIL, Ministério da Educação: **Programa Novo Mais Educação**: Documento orientador – Adesão – versão 1. Brasília, DF: MEC, 2016a. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=50045-programa-novo-mais-educacao-documento-orientador-out2016-pdf&category\\_slug=outubro-2016-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=50045-programa-novo-mais-educacao-documento-orientador-out2016-pdf&category_slug=outubro-2016-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em: 13 mai. 2017.

BRASIL, Ministério da Educação: Manual operacional de educação integral 2014. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 2014b. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=16690&Itemid=1113](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=16690&Itemid=1113)>. Acesso em 13/05/2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Série Mais Educação**- Rede de Saberes Mais Educação. Pressupostos para Projetos Pedagógicos de Educação Integral. Brasília: MEC, 2009b. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cad\\_mais\\_educacao\\_2.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cad_mais_educacao_2.pdf)>. Acesso em 13/05/2017.

BRASIL. Portaria Normativa Interministerial n. 17, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa Mais Educação que visa fomentar a educação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio do apoio a atividades socioeducativas no contraturno escolar. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 de abril de 2007b. Disponível em: <[www.portal.mec.gov.br](http://www.portal.mec.gov.br)>. Acesso em 13/05/2017.

BRASIL. Ministério da Educação. O plano de desenvolvimento da educação: razões, princípios e programas. Brasília, DF; MEC. 2007c. P. 1-43.

BRASIL. Portaria n. 1.144, de 10 de outubro de 2016. Institui o Programa Novo Mais Educação que visa melhorar a aprendizagem em língua portuguesa e matemática no ensino fundamental. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 11 de outubro de 2016b. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=49149-port-1145-11out-pdf&category\\_slug=outubro-2016-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=49149-port-1145-11out-pdf&category_slug=outubro-2016-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em 13/05/2017.

BRASIL, **Resolução nº 2, de 14 de abril de 2016**. Destina recursos financeiros, nos moldes operacionais e regulamentares do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), a escolas públicas municipais, estaduais e do Distrito Federal, a fim de contribuir para que estas realizem atividades de educação em tempo integral, em conformidade com o Programa Mais Educação. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 03 de maio de 2016c. Disponível em: < <https://>

[www.fnnde.gov.br/fndelegis/action/UrlPublicasAction.php?acao=abrirAtoPublico&sgl\\_tipo=RES&num\\_ato=00000002&seq\\_ato=000&vlr\\_ano=2016&sgl\\_orgao=CD/FNDE/MEC](http://www.fnnde.gov.br/fndelegis/action/UrlPublicasAction.php?acao=abrirAtoPublico&sgl_tipo=RES&num_ato=00000002&seq_ato=000&vlr_ano=2016&sgl_orgao=CD/FNDE/MEC)>. Acesso em 15/05/2017.

CARTA das Cidades Educadoras: Proposta Definitiva, Novembro de 2004. 2004.9p. Disponível em: <http://www.fafeeduca.net/docs/Cartadascidadeseducadoras.pdf>. Acesso em 26/10/2016.

\_\_\_\_\_. Políticas Especiais no Ensino Fundamental. In: FONTOURA, Helena Amaral. (Org.). **Políticas Públicas, Movimentos Sociais: desafios à Pós-graduação em Educação em suas múltiplas dimensões**. Rio de Janeiro: ANPED Nacional, 2011, p. 104-121. Disponível em: <<http://www.fe.ufrj.br/anpedinha2011/ebook3.pdf>>. em Acesso em 13/05/2017.

\_\_\_\_\_. Tempo de escola e qualidade na educação pública. **Educação & Sociedade** (impresso), Campinas, v. 28, n. 100 - Especial, 2007, p. 1015-1035. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a1828100>>. Acesso em Acesso em 13/05/2017.

CLEMENTINO, A. M. **Trabalho Docente e Educação em Tempo Integral: Um estudo sobre o Programa Escola Integrada e o Projeto Educação em Tempo Integral**. 2013.188 p. **Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2013.**

COELHO, L. M. C. da Costa; HORA, D. M.; ROSA, A. V. N.; BATISTA, E. C. G. de A. **Experiências de ampliação da jornada escolar no estado do Rio de Janeiro: sujeitos e(m) atuação**. Revista Contemporânea de Educação, Rio de Janeiro, v. 7, p. 01-15, 2012. Disponível em: <<https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/1680>>. Acesso em: Acesso em 13/05/2017.

FREITAS, L. C. de. **Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola**. Educação & Sociedade (Impresso), v. 35, 2014. p. 1085-1114. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v35n129/0101-7330-es-35-129-01085.pdf>>. Acesso em 13/05/2017.

GABRIEL, C. T; Cavaliere, A. M. V. Educação integral e currículo integrado: quando dois conceitos se articulam a um programa. In: MOLL, Jaqueline (Org.). **Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 277-294.

GESTRADO. **Trabalho docente na Educação Básica no Brasil: Relatório Final da Pesquisa**. Belo Horizonte: FAE/UFMG. 2010. 87p. Relatório.

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

LECLERC, G. F. E.; MOLL, J. Programa Mais Educação: avanços e desafios para uma estratégia indutora da Educação Integral e em tempo integral. **Educar em Revista**. Curitiba. n. 45, p. 91-110, jul./set. 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/n45/07.pdf>>. Acesso em 16/05/2017.

SILVA, B. A. R. da. **Interesses, dilemas e a implementação do Programa Mais Educação no município de Maricá (RJ)**. 275 fls. 2013. Tese (Doutorado em Educação) - Programa

de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013. Disponível em: <<http://www.educacao.ufrj.br/dissersandraramaldo.pdf>>. Acesso em 13/05/2017.

SILVA, J. A. de A. da; SILVA, K. N. P. Analisando a concepção de Educação Integral do governo Lula/Dilma através do Programa Mais Educação. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 30, p. 95-126, 2014. Disponível em:< <http://www.scielo.br/pdf/edur/v30n1/a05v30n1.pdf>>. Acesso em 13/05/2017.



# 5 Seminário

Educação e Formação Humana: desafios do tempo presente

Realização



FACULDADE DE  
EDUCAÇÃO



Apoio



UNIVERSIDADE  
DO ESTADO DE MINAS GERAIS



Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação

Coparticipação

