



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO



Janaina Aparecida Guerreiro

## **O CONCEITO DE QUALIDADE NO PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO**

Campinas  
2016



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO



Janaina Aparecida Guerreiro

## **O CONCEITO DE QUALIDADE NO PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO**

Trabalho de Conclusão de Curso  
apresentado à Faculdade de Educação da  
UNICAMP, para obtenção do título de  
licenciado em Pedagogia, sob a  
orientação da Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Sandra  
Fernandes Leite

Campinas  
2016

**FICHA CATALOGRÁFICA**  
**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS**  
**BIBLIOTECA DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

Rosemary Passos – CRB 8/5751

G937c Guerreiro, Janaina Aparecida, 1982-  
O conceito de qualidade no Programa Mais Educação / Janaina Aparecida  
Guerreiro. – Campinas, SP : [s.n.], 2016.

Orientador: Sandra Fernandes Leite.

Trabalho de Conclusão de Curso (graduação) – Universidade Estadual de  
Campinas, Faculdade de Educação.

1. Programa Mais Educação. 2. Educação e qualidade. 3. Escolas de tempo  
integral. I. Leite, Sandra Fernandes, 1968-. II. Universidade Estadual de Campinas.  
Faculdade de Educação. III. Título.

Aos meus queridos pais.

## **AGRADECIMENTOS**

A Deus, por ter me dado a capacidade de discernir frente às dificuldades e aflições encontradas ao longo do meu caminho.

À Faculdade de Educação da Unicamp e todo seu corpo docente, além da direção e administração, que me proporcionaram uma formação crítica e reflexiva.

Ao Programa Nacional de Cooperação Acadêmica da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – PROCAD/CAPES, que possibilitou a minha inserção no tema estudado e pelo apoio financeiro.

À minha orientadora, Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Sandra Fernandes Leite, pela sensibilidade e competência que a diferenciam como educadora, além de sua disposição em me ajudar durante o processo de realização deste trabalho.

Aos meus pais, Geralda Xavier de Lima e José Carlos Guerreiro, por todo o amor que me deram, além da educação, confiança, ensinamentos e apoio.

À minha irmã, Inajara de Cássia Guerreiro, por todo apoio e cumplicidade.

A Ubiratan Maia dos Santos Júnior, por todo o apoio, companheirismo e compreensão.

Ao meu amigo Leonardo Ferreira Andrade, por sua amizade e companheirismo, além de toda ajuda e apoio durante esta graduação.

E enfim, a todos que contribuíram para a realização deste trabalho, seja de forma direta ou indireta, fica registrado aqui o meu muito obrigada!

*“Educação integral, em última instância, é um pleonasmo: ou a educação é integral ou, então, não é educação”.*

Vitor Paro (2009, p.13)

## RESUMO

Com vistas à melhoria da qualidade do ensino, o Governo Federal instituiu em 2007 o Programa Mais Educação. O termo “qualidade” pode assumir diversos significados a partir de diferentes valores de juízo e concepções. Torna-se necessário esclarecer qual o conceito de qualidade defendido por este programa e a quem serve essa qualidade. Este trabalho busca analisar o conceito de qualidade no Programa Mais Educação. Para tanto, foi realizada uma análise documental com corte qualitativo da Portaria Interministerial nº 17/2007, do Decreto Presidencial nº 7.083/2010 e dos documentos Educação Integral: Texto referência para o debate nacional e Manual operacional de Educação Integral, buscando identificar o conceito de qualidade presente no Programa Mais Educação e a quem serve esta qualidade. As análises indicam conceitos de qualidade associados à Ideia de Fluxo, Rendimento e Efetividade da cidadania plena, além de sinalizar que esta qualidade está a serviço do capital e da efetivação da cidadania plena.

**Palavras-chave:** Qualidade na Educação, Programa Mais Educação, Escola de Tempo Integral.

## LISTA DE FIGURAS

|                                      |    |
|--------------------------------------|----|
| Quadro 1 - Análise Documental .....  | 49 |
| Quadro 2 - Análise de Conteúdo ..... | 53 |

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

|          |                                                                                                         |
|----------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Art.     | Artigo                                                                                                  |
| CAICs    | Centros de Atenção Integral às Crianças                                                                 |
| CECR     | Centro Educacional Carneiro Ribeiro                                                                     |
| CIACs    | Centros Integrados de Atendimento à Criança                                                             |
| CIEPs    | Centros Integrados de Educação Pública                                                                  |
| FMI      | Fundo Monetário Internacional                                                                           |
| FNDE     | Fundo Nacional do Desenvolvimento da Educação                                                           |
| FUNDEB   | Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação |
| FUNDEF   | Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério              |
| IDEB     | Índice de Desenvolvimento da Educação Básica                                                            |
| LDB      | Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional                                                          |
| MDS      | Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome                                                   |
| ME       | Ministério do Esporte                                                                                   |
| MEC      | Ministério da Educação                                                                                  |
| MINC     | Ministério da Cultura                                                                                   |
| Nº       | Número                                                                                                  |
| PDDE     | Programa Dinheiro Direto na Escola                                                                      |
| PDE      | Plano de Desenvolvimento da Educação                                                                    |
| PNAE     | Programa Nacional de Alimentação Escolar                                                                |
| PNE      | Plano Nacional de Educação                                                                              |
| PRODASEC | Programa Nacional de Ações Socioeducativas e Culturais para as Populações Carentes Urbanas              |
| PROFIC   | Programa de Formação Integral da Criança                                                                |

|          |                                                                          |
|----------|--------------------------------------------------------------------------|
| PRONASEC | Programa Nacional de Ações Socioeducativas e Culturais para o Meio Rural |
| PRONATEC | Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego                  |
| PROUNI   | Programa Universidade para Todos                                         |
| SAEB     | Sistema de Avaliação da Educação Brasileira                              |
| SECAD    | Secretaria de Educação, Continuada, Alfabetização e Diversidade          |

## SUMÁRIO

|                                                                                                      |           |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| <b>INTRODUÇÃO .....</b>                                                                              | <b>6</b>  |
| <b>METODOLOGIA.....</b>                                                                              | <b>10</b> |
| <b>I      EDUCAÇÃO INTEGRAL E TEMPO INTEGRAL: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES .</b>                            | <b>13</b> |
| CONCEPÇÕES FILOSÓFICAS E EDUCACIONAIS DE EDUCAÇÃO INTEGRAL .....                                     | 14        |
| BREVE RESGATE HISTÓRICO DAS EXPERIÊNCIAS NO BRASIL.....                                              | 17        |
| AS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO INTEGRAL E TEMPO INTEGRAL NA ATUALIDADE .....                               | 24        |
| <b>II      PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES .....</b>                                   | <b>29</b> |
| O CONTEXTO ECONÔMICO, POLÍTICO E SOCIAL DA SUA ELABORAÇÃO E<br>IMPLANTAÇÃO .....                     | 30        |
| DESVENDANDO O PROGRAMA.....                                                                          | 33        |
| O PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO E O NEO-ESCOLANOVISMO.....                                                  | 37        |
| <b>III      A QUALIDADE DA EDUCAÇÃO NO BRASIL .....</b>                                              | <b>39</b> |
| QUALIDADE RELACIONADA À OFERTA.....                                                                  | 40        |
| QUALIDADE RELACIONADA AO FLUXO.....                                                                  | 41        |
| QUALIDADE RELACIONADA AO RENDIMENTO.....                                                             | 43        |
| QUALIDADE RELACIONADA À EFETIVIDADE DA CIDADANIA PLENA.....                                          | 45        |
| COMO VIABILIZAR PADRÕES DE QUALIDADE FAVORÁVEIS FRENTE AO CENÁRIO<br>NACIONAL? .....                 | 46        |
| <b>IV      O CONCEITO DE QUALIDADE NO PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO: UMA<br/>    POSSÍVEL ANÁLISE .....</b> | <b>49</b> |
| A QUEM SERVE ESTA QUALIDADE?.....                                                                    | 54        |
| <b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>                                                                     | <b>56</b> |
| <b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>                                                               | <b>58</b> |

## INTRODUÇÃO

Com o objetivo de melhorar a qualidade de ensino ofertado à população, assim como combater as desigualdades sociais, o Governo Federal, durante o segundo mandato do presidente Luíz Inácio Lula da Silva, instituiu em 2007 o Programa Mais Educação. Haja vista que o termo “qualidade” pode assumir diversos significados a partir de diferentes visões de mundo e interesses e que ao longo da história foram construídas diferentes interpretações para qualidade de ensino, torna-se necessário esclarecer qual o conceito de qualidade defendido por este Programa e a quem serve essa qualidade. Desta maneira, este trabalho, resultado de uma pesquisa vinculada ao projeto “As Experiências Pedagógicas das Políticas de Educação Integral na Amazônia: Rede de Pesquisa e Formação Acadêmica (UNICAMP/UNIR/UFOPA)” PROCAD/CAPEs<sup>1</sup>, se propõe a analisar o conceito de

---

<sup>1</sup> O projeto “As experiências pedagógicas das políticas de educação integral na Amazônia: rede de pesquisa e formação” foi submetido à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) no Edital Nº 071/2013, em novembro de 2013. O resultado da aprovação foi comunicado pelo Ofício Circular Nº 02/2014 da Diretoria de Programas e Bolsas no País (DPB).

O referido projeto, com duração prevista de quatro anos, é desenvolvido em parceria com a Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA) e a Universidade Federal de Rondônia (UNIR), com recursos provenientes do Programa Nacional de Cooperação Acadêmica (PROCAD).

A pesquisa é conduzida por docentes e discentes dos Programas de Pós-Graduação em Educação (PPGE) das Universidades acima relacionadas e coordenadas pela Profa. Dra. Débora Jeffrey/UNICAMP, pela Profa. Dra. Lília Colares/UFOPA e pelo Prof. Dr. Antônio Carlos Maciel/UNIR. Este estudo objetiva o aprimoramento do atendimento e a melhoria da qualidade do ensino na Região Amazônica, além de subsidiar ações no campo das políticas públicas com vistas a minimizar as disparidades regionais por meio do levantamento e sistematização das experiências pedagógicas em educação integral na região Amazônica. Este estudo tem por base os Estados de Rondônia, Pará e Amazonas e analisa dos impactos dessas experiências educacionais na realidade amazônica.

qualidade presente no Programa Mais Educação. Ao longo da introdução, a concepção e a condução deste trabalho serão melhores esclarecidas.

A Constituição Federal de 1988, por meio da Emenda Constitucional nº 14 de 1996, assumiu o “padrão de qualidade” como um princípio para o ensino brasileiro (Inciso VI, Art. 206). Este princípio foi reafirmado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN) nº 9.394/1996 ao determinar que o Estado deva garantir “padrões mínimos de qualidade de ensino” (Inciso IX, Art. 4º). Mesmo sendo um princípio constitucional, não há elementos suficientes para esclarecer em que consiste, ou mesmo quais elementos compõem o padrão de qualidade do ensino brasileiro (OLIVEIRA; ARAUJO, 2005, p.17).

Historicamente no ensino brasileiro foram construídos significados diferentes de qualidade, a saber: qualidade relacionada à oferta limitada de acesso à escolarização; qualidade relacionada ao fluxo; qualidade relacionada ao bom desempenho nas avaliações externas (OLIVEIRA; ARAUJO, 2005, p.8) e qualidade relacionada à efetividade da cidadania plena (FERREIRA, 2007, p.64).

O primeiro indicador de qualidade refere-se ao período no qual o acesso à escolarização era restrito aos filhos da elite. Este primeiro indicador de qualidade, segundo Oliveira e Araujo (p. 9-10, 2005), propiciou a política de ampliação das oportunidades de escolarização.

Democratizou-se o acesso à escola. Porém, não o acesso aos benefícios escolares. Uma vez que a escola veiculava uma cultura alheia à nova população atendida, o acesso à escola já não era mais obstáculo à democratização do ensino, mas sim a permanência do aluno no interior do sistema escolar.

Tendo em vista a questão da permanência exitosa do aluno no interior do sistema escolar, um novo indicador de qualidade foi inserido ao ensino brasileiro no

final da década de 1970 e ao longo da década de 1980: a ideia de fluxo. Ou seja, a relação entre o número de alunos que entram e saem do sistema escolar. Desta maneira, se a saída se mostrava menor em relação à entrada, o ensino não era considerado de qualidade (OLIVEIRA; ARAUJO, 2005, p.10).

Oliveira e Araújo (2005, p.10-11) nos trazem que, a partir da década de 1990, o Governo adotou medidas visando regularizar o fluxo de alunos no ensino fundamental, tais como adoção de ciclos, promoção automática, programas de aceleração de aprendizagem etc. Tais medidas não incidiam diretamente na qualidade de ensino, mas sim nos índices utilizados à época para medir eficiência. Ou seja, a ideia de fluxo.

A partir dessa dificuldade em aferir a qualidade de ensino, a educação brasileira incorporou um terceiro indicador de qualidade: a avaliação externa. A mesma trata-se de um instrumento que vem sendo pensado no Brasil desde os anos 1930. Contudo, foi apenas na década de 1990 que se tornou amplamente implantada nas escolas públicas brasileiras, via Sistema de Avaliação da Educação Brasileira (SAEB).

A partir da década de 1990, o Brasil passou a adotar políticas neoliberais. Com o intuito de construir um Estado forte, as políticas universais foram substituídas por políticas focalizadas (só para quem precisa). O Estado perdeu o seu caráter de “provedor” e assumiu características de “avaliador/regulador”, na esperança de elevar a qualidade dos serviços públicos prestados.

A princípio, a avaliação externa objetivava verificar quais mudanças deveriam ser realizadas no ensino e em quais locais dever-se-ia investir mais. Porém, mais tarde, a mesma assumiu um caráter ranqueador e indutor de resultados.

O quarto conceito de qualidade assumido pela educação brasileira refere-se à efetivação da cidadania plena. De acordo com esta concepção, a qualidade dá-se no campo do direito à cidadania. Logo, não pode ser aferida pelas Avaliações Externas.

Com vistas à melhoria da qualidade do ensino, assim como ao ideal de uma educação pública e democrática que compreende o ser humano em suas múltiplas dimensões e como ser de direitos, o Governo Federal instituiu em 2007, através da Portaria Interministerial nº 17/2007, o Programa Mais Educação. Este programa tem impulsionado a ampliação da jornada escolar do Ensino Fundamental para o mínimo de 7 horas diárias, a nível nacional, objetivando com isto a ampliação das oportunidades educativas dos estudantes e, conseqüentemente, garantir padrão de qualidade (BRASIL, p.7-8, 2011).

Partindo do pressuposto que a qualidade “não deve ser vista apenas como domínio de ‘Português’ ou ‘Matemática’, mas, além disso, incluir os processos que conduzam à emancipação humana e ao desenvolvimento de uma sociedade mais justa” (FREITAS, 2003, p.79) e considerando os objetivos brevemente expostos acerca do Programa Mais Educação, o apanhado apresentado referente aos diferentes indicadores de qualidade utilizados historicamente no Brasil e os conceitos de qualidade presentes no ensino brasileiro, torna-se necessário esclarecer qual o conceito de qualidade defendido por tal política de indução e a quem serve essa qualidade.

Para atingir objetivo proposto, optou-se inicialmente na condução deste estudo a Pesquisa Exploratória, na qual através de levantamento de referencial teórico, aproximei-me dos objetos da pesquisa, realizando um estudo preliminar com vistas ao aprimoramento de ideias, construção de hipóteses e delimitação do problema de pesquisa (LIMA; MIOTO, 2007).

Após a fase exploratória, a fim de coletar dados, iniciou-se a Análise Documental com corte qualitativo dos objetos da pesquisa, a saber: a Portaria Normativa Interministerial Nº17/2007 que instituiu o Programa Mais Educação, o Decreto Presidencial nº 7.083/2010 que dispõe sobre o Programa Mais Educação e os documentos Educação Integral: Texto referência para o Debate Nacional e o Manual operacional de Educação Integral.

## **METODOLOGIA**

O termo qualidade assume diferentes interpretações a partir de diferentes pontos de vista e alguns conceitos de qualidade construídos historicamente na sociedade, mesmo que contraditórios, coexistem até hoje. Torna-se necessário, então, esclarecer o conceito de qualidade defendido por este programa e a quem serve essa qualidade. Sendo assim, este trabalho buscou analisar o conceito de qualidade no Programa Mais Educação.

Para o alcance do objetivo proposto utilizou-se a técnica da Análise Documental, cujas fontes foram: Portaria Normativa Interministerial Nº17/2007, que instituiu o Programa Mais Educação; Decreto Presidencial nº 7.083/2010, que dispõe sobre o Programa Mais Educação e dos documentos Educação Integral: Texto referência para o debate nacional e Manual operacional de Educação Integral.

Os documentos não são artefatos neutros do passado, tampouco encerram em si seu significado, sendo necessário reconstituir os significados pretendidos e recebidos. Sendo assim, finalizada a Análise Documental, iniciou-se a análise qualitativa de conteúdo dos resultados obtidos. Este tipo de análise *“abrange uma leitura aprofundada, trabalhando com a interpretação da temática e a retirada de trechos importantes para o entendimento dos resultados”*. (Soares et al., 2011, p.12).

Desta maneira, o número de vezes que uma palavra aparece no texto pode não significar nada, a ênfase é dada no processo de construção do significado: significado pretendido, recebido e conteúdo do documento.

Este trabalho está dividido em 4 capítulos. O primeiro capítulo, intitulado *“Educação Integral e Tempo Integral: algumas considerações”*, propõe-se a diferenciar os conceitos de educação integral e tempo integral, discorre sobre as diferentes concepções filosóficas e educacionais de educação integral identificadas ao longo da história, faz um breve resgate histórico das experiências de educação integral e tempo integral no Brasil e um apanhado das políticas de educação integral na atualidade.

O segundo capítulo, intitulado *“Programa Mais Educação: algumas considerações”*, propõe-se a apresentar o Programa Mais Educação. Busca compreender o contexto político, econômico e social no qual o Programa foi pensado e implementado, além de sinalizar a concepção de educação de quem o elaborou, a que problemas sociais o mesmo veio aplacar e quem os identificou, o tipo de educação ofertada e a concepção de educação integral associada.

O terceiro capítulo, intitulado *“A Qualidade da Educação no Brasil”*, propõe-se a apresentar a dificuldade em conceituar o que é qualidade de ensino, uma vez que, de acordo com diferentes visões de mundo, o termo pode assumir diferentes interpretações. Discorre sobre os diferentes conceitos de qualidade construídos historicamente no ensino brasileiro, além de analisar a possibilidade do estabelecimento de padrões desejáveis a partir do projeto político pedagógico.

O quarto capítulo, intitulado *“A qualidade no Programa Mais Educação: Uma possível análise”*, propõe-se a apresentar os resultados deste trabalho. Indica, a partir da análise documental com corte qualitativo dos objetos de pesquisa, o

conceito de qualidade presente no Programa Mais Educação e a quem serve esta qualidade.

Em Considerações Finais, propõe-se a apresentar as principais conclusões obtidas a partir do desenvolvimento deste trabalho.

## I EDUCAÇÃO INTEGRAL E TEMPO INTEGRAL: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Neste capítulo será apresentada a temática da Educação Integral e Tempo Integral. Inicialmente, apontam-se as diferenças conceituais entre educação integral e tempo integral. O tópico *“Concepções filosóficas e educacionais de educação integral”* discorre sobre as diferentes concepções filosóficas e educacionais de educação integral identificadas ao longo da história. O tópico *“Breve resgate histórico das experiências no Brasil”* faz um breve resgate histórico das experiências mais significativas de educação integral e tempo integral realizadas no Brasil. Por fim, o tópico *“As Políticas de Educação Integral e Tempo Integral na Atualidade”* propõe-se a fazer um apanhado da legislação nacional acerca do tema.

Segundo Arroyo (2012, p.33), percebe-se no país o aumento da conscientização social acerca do direito à educação, assim como o entendimento de que a jornada escolar diária de aproximadamente 4 horas é muito baixa. Desta forma, a discussão acerca de Educação Integral e Tempo Integral, principalmente em períodos pré-eleitorais, conquista especial destaque no cenário nacional.

É importante destacar que Educação Integral e Tempo Integral não são sinônimos. Desta forma, será feita de forma breve a diferenciação de conceitos de Educação Integral e Tempo Integral.

Embora haja diferentes concepções de Educação Integral, este estudo utilizará o conceito apresentado pelo Centro de Referência em Educação Integral:

A **educação integral** (grifo do original) na medida em que deve atender a todas as dimensões do desenvolvimento humano e se dá como processo ao longo de toda a vida” e complementa “Assim, **educação integral** (grifo do original) não é uma modalidade de educação, mas sua própria definição (...). (ASSOCIAÇÃO CIDADE ESCOLA APRENDIZ, 2016).

Já Educação em Tempo Integral se refere ao aumento do tempo de permanência do aluno sob a tutela da escola de, no mínimo, 7 horas diárias, não necessariamente recebendo uma formação mais completa – integral.

Apesar de não serem sinônimos, torna-se oportuno lembrar que a Educação Integral está intrinsecamente ligada ao Tempo Integral. Devido às carências socioculturais impostas às crianças provenientes das camadas populares e para que as mesmas tenham igualdade de oportunidades como as crianças da classe dominante, torna-se necessário a expansão da jornada escolar para adquirir hábitos, valores e conhecimentos (MAURÍCIO, 2009, p.26).

## **CONCEPÇÕES FILOSÓFICAS E EDUCACIONAIS DE EDUCAÇÃO INTEGRAL**

A educação integral, conforme Leite e Guerreiro (2016, p. 104), teve origem na Paideia Grega, sistema de educação e formação ética da Grécia Antiga que preconizava uma formação humana mais completa, tanto do corpo quanto do espírito, sem haver hierarquização de experiências, saberes e conhecimentos.

O conceito de educação integral, impulsionado por ideais iluministas de igualdade, liberdade e fraternidade, ressurgiu no século XVIII com a Revolução Francesa sob a perspectiva jacobina. A classe trabalhadora passou a reivindicar melhores condições e oportunidades de ensino para seus filhos. Seguindo os princípios da educação integral, amplamente discutidos naquele período, institucionalizou-se a escola pública primária para todas as crianças, com vistas à aquisição e o desenvolvimento das faculdades, físicas, intelectuais e morais.

Naquele contexto, conforme Pereira *et.al* (2016, p.164), na Europa “*surgem concepções teóricas e experiências pedagógicas que levam à construção e ao*

*fortalecimento de uma educação integral*”, tais como a Concepção Marxista e a Concepção Libertária-Anarquista.

Segundo Souza *et.al* (2016, p.46), a concepção marxista de educação integral vê na educação um meio de superação do trabalho alienado, condição necessária à emancipação humana. Para tal, torna-se imprescindível a *“união entre trabalho produtivo e formação intelectual”* (LOMBARDI, 2010, p.231 *apud* SOUZA *et al.*, 2016, p.46).

Aqui é importante destacar que diferentemente dos outros animais, o homem não se adapta a natureza, mas sim submete a mesma às suas necessidades através de uma ação intencional. Ou seja, do trabalho. Por meio do trabalho, o homem produz cultura e, conseqüentemente, o mundo humano. A educação também é um fenômeno essencialmente humano, tratando-se, portanto, de um processo de trabalho (SAVIANI, 1997, p.15).

No que se refere à alienação do trabalho, ou “trabalho estranhado” como citado em Manuscritos Econômicos-Filosóficos, Marx (2004, p.79-81) nos traz que o mesmo se trata do não reconhecimento do trabalho como possibilidade da exteriorização da essência humana. Logo, o resultado de um trabalho alienado trata-se de algo estranho a quem produziu.

Segundo Manacorda (2007) citado por Souza *et.al* (2016, p.46), a dissociação do binômio trabalho e educação fornece ao homem uma formação unilateral. Desta forma, este homem passa a ter um conhecimento cada vez mais limitado do processo produtivo, negando a sua própria existência.

A educação, na concepção marxista a partir da união entre teoria e prática, visa à formação *omnilateral* do homem, ou seja, *“um homem completo que agregue em seu saber conceitos científicos, que desenvolva a educação física aliada aos*

*conhecimentos tecnológicos que lhe permita a compreensão da totalidade da produção” (SOUZA et.al, 2016, p.46).*

A Concepção Libertária-Anarquista, segundo Leite e Guerreiro (2016, p. 105), defende a educação pautada nos ideais libertários, sendo Bakunin o responsável por propor uma educação integral emancipatória para os filhos das classes populares. Através da perspectiva da pedagogia da pergunta, do trabalho coletivo e da não hierarquização de saberes, visa formar o sujeito crítico.

De acordo com a educação integral na perspectiva anarquista:

Não basta o saber pelo saber; o fundamental é o saber compreendido em toda sua dimensão. Nessa visão, o homem é entendido com um ser que pertence a uma sociedade, estabelecendo relações e, também, produzindo cultura (PEREIRA et al., 2016, p.164).

Assim como a concepção marxista, os anarquistas entendem que a educação fornecida pelo Estado objetiva a reprodução das relações de dominação da sociedade. Portanto, defendem uma formação completa para o homem, para que o mesmo seja capaz de transformar a sociedade, excluindo toda forma de dominação.

No início da década de 1930 no Brasil, identificaram-se duas novas concepções filosóficas e educacionais de educação integral, a saber: Concepção Escolanovista e Concepção Integralista.

Segundo Souza et.al. (2016, p.49), a concepção Escolanovista visa à reprodução em tempo integral da Pedagogia Pragmatista norte-americana. Ou seja, o “aprender a aprender”, sendo Anísio Teixeira o precursor ao propor uma educação integral para os filhos das classes populares. Propõe a universalização da educação, o ensino laico, a ampliação da jornada escolar e a união entre teoria e prática. Apesar de defender uma formação mais completa, a faz de maneira unilateral, tendo por finalidade a formação de mão de obra qualificada. Porém, alienada para o mercado de trabalho.

Destaca-se que educação integral é vista por esta concepção como um meio de solucionar os problemas sociais que assolam o país, não como uma possibilidade de superação da sociedade vigente.

Segundo Souza *et.al.* (2016, p.38-39), a concepção Integralista configura-se uma oposição ao Escolanovismo. Vê na educação integral uma forma de manutenção da ordem social. Defende uma educação que contemple os aspectos espirituais, físicos, cívicos e morais para fins de elevar a cultura e dominar a população. Não de promover uma formação crítica.

## **BREVE RESGATE HISTÓRICO DAS EXPERIÊNCIAS NO BRASIL**

As primeiras experiências de educação em tempo integral no Brasil remontam ao Período Colonial, haja vista os colégios jesuíticos baseados nos princípios escolásticos. Já no Império, com os colégios e liceus onde os filhos da elite estudavam, experienciou-se uma nova proposta de escola em tempo integral (GIOLO,2012, p.94).

Leite e Guerreiro (2016, p. 105) nos trazem que durante o Período Republicano, com os grupos escolares se teve uma nova experiência de ampliação da jornada escolar. Estes grupos eram constituídos pela reunião de escolas isoladas e agrupadas segundo a proximidade entre as mesmas. Tinham por características a seriação e a ampliação da jornada escolar e por objetivo a formação integral dos alunos. Ou seja, formação física, intelectual e moral. A princípio, os mesmos estavam restritos à área urbana e só tinham acesso os filhos da elite.

A partir das informações expostas, é correto afirmar que no Brasil a classe dominante sempre teve acesso a uma educação em tempo integral, quer seja na

própria escola, recebendo uma educação complementar no contraturno escolar, quer seja em outro espaço específico como curso de língua estrangeira, informática, balé, luta marcial etc.

Saviani (2004) nos traz que o ensino para as massas populares teve início apenas a partir da década de 1920. Destaca-se que a partir daquele período, a sociedade brasileira iniciou um intenso processo de industrialização e urbanização. A agricultura e a exploração de riquezas do solo não mais predominavam na economia do país, mas sim o setor secundário, caracterizado pela transformação de matérias primas em bens de consumo.

Como resultado do processo de desenvolvimento urbano-industrial, segundo Leite e Guerreiro (2016, p.105), houve a elevação do crescimento populacional e, conseqüentemente, o aumento da demografia educacional. As mulheres passaram a ser recrutadas pelo mercado de trabalho externo. Sendo assim, precisavam de um lugar para deixar os filhos enquanto trabalhavam. Naquele contexto, a demanda por vagas para as crianças aprenderem a ler e escrever enquanto os pais trabalhavam aumentou.

Frente a esta demanda crescente por escolarização, o governo, por meio da promulgação da Constituição de 1934, estabeleceu que a educação era um direito de todos. Para atender a parcela da população que até então não tinha acesso à escola e considerando o amplo tempo diário de incidência solar no Brasil, o Estado adotou uma medida, a princípio provisória, de desdobramento de turnos escolares (manhã, tarde e noite) e redução de séries. A escola primária, até então destinada à elite, passou por um processo de democratização, melhor dizendo, massificação para poder atender aos filhos das camadas populares.

Destaca-se que este processo seguiu “*princípios de racionalização financeira e de um aproveitamento quase milimétrico das estruturas físicas das escolas*” (ESQUINSANI, 2008, p.1). Por consequência, conforme Leite e Guerreiro (2016, p.105), a escola primária passou então a operar no limite de sua capacidade, sendo restrita à alfabetização e não chegando a ser uma escola de base, tampouco de educação integral.

É necessário salientar que a partir desta medida, democratizou-se o acesso à escola, porém, não o acesso aos benefícios escolares de uma educação de qualidade. A prática pedagógica, conforme Saviani (1997, p.79), atuava “*no âmbito da violência simbólica, da inculcação ideológica, da reprodução das relações de produção*”.

Frente ao esgotamento da qualidade da escola pública, educadores, sindicatos, sociedade civil organizada entre outros, passaram a discutir e a propor alternativas para a mesma. Em relação a estes debates, Esquinsani (2008, p.2) afirma que:

Algumas políticas educacionais voltadas para a qualidade da escola pública basearam-se em experiências educacionais desenvolvidas acerca de um tema recursivo na história das ideias e práticas pedagógicas: a escolarização em tempo integral (ESQUINSANI, 2008, p.2).

Entre o final da década de 1920 e início de 1930, influenciado pelo Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, a proposta de escolarização em tempo integral, a fim de elevar a qualidade da escola pública, instalou-se no pensamento educacional brasileiro. Dentre os intelectuais à frente do Manifesto, destaca-se Anísio Teixeira. À época, ele era Diretor de Instrução Pública do Distrito Federal e defendia a educação integral, a ampliação da jornada escolar, o ensino laico, o fortalecimento da educação pública e a complementaridade entre casa e escola. A escola deveria conferir a seus alunos todas as condições que as famílias deveriam assegurar-lhes.

Como nos trazem Bortoloti e Cunha (2010), Anísio Teixeira quando de suas viagens aos Estados Unidos teve contato com a teoria de John Dewey, sofrendo assim a influência do pragmatismo Deweyano, o *“qual propunha o permanente contato entre a teoria e a prática e colocava a atividade do aluno como elemento central da aprendizagem”* (BORTOLOTTI; CUNHA, 2010, p.4). Foi o primeiro educador brasileiro a propor e, posteriormente, a concretizar sua proposta de escolarização em tempo integral para a população como possibilidade qualitativa da escola pública (ESQUINSANI, 2008, p.2).

Anísio Teixeira, conforme Leite e Guerreiro (2016), sugeriu uma matriz curricular para o ensino primário voltada à formação integral do aluno, com o objetivo de formar o adulto civilizado, pronto para conviver e participar de uma sociedade democrática, ajudar no progresso e no desenvolvimento científico e tecnológico do país. O educador, assim como outros liberais à sua época, acreditava no caráter libertador da educação (LEITE; GUERREIRO, 2016, p.106). Em decorrência de pressões políticas opostas à sua atuação, exonerou-se do cargo em 1935.

Após a ditadura que vigorou no Brasil entre os anos de 1937 e 1945, Anísio Teixeira retorna à vida pública. Enquanto Secretário da Educação e Saúde da Bahia, idealizou e implementou no seu Estado, na década de 1950, o Centro Educacional Carneiro Ribeiro (CECR), composto por escolas-classes nas quais os alunos tinham atividades pedagógicas e escolas-parque, realizando atividades culturais no contraturno. O CECR foi idealizado para ser uma escola de tempo integral, preocupada com seus alunos e suas necessidades individuais e com o objetivo de difundir o saber para toda população carente, configurando-se no primeiro centro de educação popular no Brasil.

Com as escolas pertencentes ao CECR, Anísio Teixeira almejava uma efetiva democratização do ensino público, oferecendo a todos os alunos, independentemente de sua origem e classe social, uma educação de qualidade. Tais escolas propunham-se a garantir às crianças oportunidades amplas de vida, de atividades pedagógicas, de trabalho, de sociabilidade, de artes, de jogos, de recreação, de alimentação etc. Com estas oportunidades, a população pobre se integraria ao contexto de uma sociedade a caminho da modernidade.

Conforme Leite e Guerreiro (2016, p.106), ao planejar o CECR, Anísio Teixeira não pretendia reproduzir a comunidade atual, mas sim elevá-la a um patamar superior ao existente, indo ao encontro dos anseios dos pais que matriculavam seus filhos nestas escolas. Embora reconhecida internacionalmente pela Organização das Nações Unidas – ONU, a experiência de Anísio Teixeira não se multiplicou devido aos altos custos de sua implantação.

O discurso acerca da educação integral retornou na década de 1980 com o Programa Especial de Educação, mais especificamente com os Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs), idealizados pelo antropólogo Darcy Ribeiro.

Os CIEPS, conforme Leite e Guerreiro (2016, p.106), à semelhança do CECR, eram escolas públicas de horário integral, com ensino laico e democrático. Foram implementados no Estado do Rio de Janeiro, preferencialmente em regiões de concentração de população carente e ao longo dos dois governos de Leonel Brizola entre os anos de 1984-1987 e 1981-1994. Tinha por objetivo a redução do número de menores delinquentes e ser um espaço constante de formação continuada dos docentes.

Os CIEPs representaram uma das mais arrojadas experiências de educação integral do país. Além de ampliar o tempo de permanência dos alunos na instituição,

diferentemente do CECR, propunham a não hierarquização de saberes, mesclando as atividades escolares e as atividades culturais, promovendo uma maior integração entre as mesmas e sendo todas realizadas no mesmo espaço, em grandes prédios projetados por Oscar Niemeyer para este fim. Ademais, ofereciam assistência médico-odontológica e quatro refeições diárias. Entendia-se que o fracasso escolar decorria da *“desnutrição, dificuldades para aquisição de material escolar, doenças infecciosas, deficiências de saúde – problemas dentários, visuais e auditivos”* (PARO *et.al.*, 1988, p.20).

As atividades pedagógicas realizadas nos CIEPs tinham como eixo norteador a cultura. Elas abordavam aspectos relacionados a uma vida saudável, considerando a realidade do grupo de educando e da comunidade no seu entorno. Dadas às características de suas atividades, os CIEPs objetivavam uma educação libertadora nos moldes dos ideais de Paulo Freire.

Em decorrência do período eleitoral no início da década de 1990, os jornais da época passaram a criticar os CIEPs. Alegavam que oneravam as contas públicas, não produzindo resultados, configurando-se celeiros de marginais. Ademais, muitos deles culpabilizavam os alunos das camadas populares pelo fracasso escolar, alegando que não souberam aproveitar a oportunidade de educação conferida a eles.

Além dos ataques da mídia, os CIEPs sofreram muita resistência por parte de algumas famílias, chegando inclusive a serem estigmatizados. A classe média alegava que os CIEPs eram destinados aos mais pobres e aos delinquentes. Desta forma, não matriculavam seus filhos nos mesmos. Já as famílias mais carentes tinham resistência ao período integral, pois seus filhos precisavam trabalhar no contraturno escolar, cuidando da casa, dos irmãos ou fora de casa.

Os CIEPS, conforme Leite e Guerreiro (2016, p.107), falharam pelo seu forte apelo de escola-abrigo para as camadas populares. A ideia de prevenção da marginalidade e da superação dos problemas da sociedade fez com que essa escola perdesse seu foco específico: a transmissão de conhecimentos e de habilidades escolares e ser um espaço de socialização.

Na década de 1980, o Estado de São Paulo implementou o Programa de Formação Integral da Criança (PROFIC). Tal programa configurava-se uma proposta de ampliação da jornada escolar, onde o governo concedia verbas aos municípios para apoiar o atendimento integral às crianças, não necessariamente dentro da escola.

Já na década de 1990 surgiu em nível nacional duas novas e efêmeras experiências de educação integral. Os Centros Integrados de Atendimento à Criança (CIACs) foram criados no Governo do Presidente Fernando Collor de Mello. Após o seu *impeachment*, o Vice-Presidente da República Itamar Franco assumiu o poder em 1992 e propôs um novo programa educacional aos moldes dos CIACs: os Centros de Atenção Integral às Crianças (CAICs). Tais programas encerraram-se ainda na década de 1990 (GIOLO, 2012, p.95).

Nos anos 2000, mais especificamente no Governo do Presidente Luíz Inácio Lula da Silva, observou-se no Brasil a efetivação de políticas públicas assistencialistas de combate à exclusão, à pobreza e às desigualdades. A educação passou a ser compreendida como condição fundamental para a inserção econômica, social e política de milhões de pessoas, além da inserção competitiva do Brasil na economia mundial. Neste cenário, conforme Leite e Guerreiro (2016, p.108), tornou-se propícia à formulação da proposta de ampliação da jornada escolar.

A partir da década de 2000, com a criação do FUNDEB (2007) que passou a distribuir recursos conforme a modalidade e o tempo escolar e da implantação do Programa Mais Educação (2007), a jornada escolar ampliada passou a estar mais presente nas discussões no que tange às políticas públicas educacionais (MENEZES; LEITE, 2012, p.54).

Com vistas à melhoria da qualidade do ensino e ao ideal de uma educação pública e democrática que compreendesse o ser humano em suas múltiplas dimensões e como ser de direitos, o Programa Mais Educação, instituído por meio da Portaria Interministerial nº. 17/2007, tem impulsionado a ampliação da jornada escolar do Ensino Fundamental para o mínimo de sete horas diárias em nível nacional e com o objetivo de ampliar as “oportunidades educativas” dos estudantes (BRASIL, 2009, p.6). Consequentemente, contribuir para a “oferta de uma educação de qualidade” (BRASIL, 2014, p.21).

## **AS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO INTEGRAL E TEMPO INTEGRAL NA ATUALIDADE**

Em 1995 o Banco Mundial elaborou o documento "*Prioridades e Estratégias para a Educação*", dentre as prioridades estava o "*investimento prioritariamente no aumento do tempo de instrução*" como medida de segurança social contra rebeliões de pobres nos países periféricos (SOUZA *et. al.*, 2016, p.55).

Esta orientação influenciou a elaboração das políticas públicas educacionais do Brasil. Nossa legislação nacional passou a tratar da ampliação da jornada escolar recentemente. É importante destacar que, no início, a legislação restringiu-se apenas a sinalizar perspectivas futuras (GIOLO, 2012, p.95). A LDB nº 9.394/1996,

lei maior específica da Educação no Brasil, não traz em seu texto normativo a expressão “Educação Integral”. Versa apenas a questão do “Tempo Integral”. De conformidade com a LDB nº 9.394/1996:

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.

[...]

§ 2º O ensino fundamental será ministrado progressivamente em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino (BRASIL, 1996).

Giolo (2012, p.95) destaca que, ao empregar o advérbio de modo “progressivamente”, confere-se uma imprecisão ao texto normativo. Logo, não se pode esperar nada de concreto sobre o mesmo. O autor também infere acerca do termo “critério dos sistemas de ensino”, ou seja, os sistemas de ensino podem aceitar ou não esse “progressivamente”.

A LDB nº 9.394/1996 também nos traz:

Art. 84. [...]

[...]

§ 5º “Serão conjugados todos os esforços objetivando a progressão das redes escolares públicas urbanas de ensino fundamental para o regime de escolas de tempo integral (BRASIL, 1996).

Valendo-me novamente de Giolo (2012, p.95), este dispositivo também é impreciso, pois ao dizer “serão conjugados todos os esforços”, ficam diversas dúvidas, tais como quais esforços e de quem ou a partir de quando.

Tendo em vista a análise acima, percebe-se que a LDB nº. 9.394/1996, além de não garantir a efetivação da “Educação Integral”, trata a questão do “Tempo Integral” de maneira muito imprecisa.

Seguindo à LDB nº. 9.394/1996, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), Lei nº. 9.424/1997 instituído em 1997 e implantado nacionalmente em 1998, não previa nada favorável à educação em tempo integral, pois estabelecia um valor único por

aluno, independentemente de turno parcial ou integral. Fato que limitava as iniciativas de ampliação de jornada escolar.

O Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº. 10.172/2001 aprovado em 2001 e com duração prevista para dez anos (2001-2010), abordou diversas vezes a questão de “Educação em Tempo Integral”. Ao contrário da LDB nº 9.394/1996, destacou a necessidade de efetivar a educação em tempo integral que garanta a formação mínima exigida na sociedade moderna, reclamando a mesma aos alunos provenientes das camadas populares. Não apenas no Ensino Fundamental, mas também na Educação Infantil. De conformidade com o PNE (2001/2010), a jornada escolar, progressivamente, deveria ser de no mínimo sete horas diárias, sendo cumprida, preferencialmente na mesma escola. Destaca-se que tal ampliação da jornada seria para o atendimento de *“crianças das camadas sociais mais necessitadas”, às “crianças de idades menores, das famílias de renda mais baixa, quando os pais trabalham fora de casa”* (BRASIL, 2009, p.22).

Segundo Giolo (2012, p. 96), embora tenha se mostrado mais arrojado em relação à LDB nº. 9.394/1996, no que tange a Educação em Tempo Integral, o PNE (2001/2010) Lei nº. 10.172/2001 foi incapaz de estabelecer metas e responsabilidades precisas, caindo na máxima de implantação progressiva.

A implantação da Educação em Tempo Integral em nível nacional tornou-se possível com o estabelecimento do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), Lei nº. 11.494/2007. A partir do FUNDEB, a distribuição de recursos para a educação considera, entre outros critérios, a jornada escolar e a modalidade de ensino. Sendo assim, os valores para educação de tempo parcial e integral são diferenciados. Destaca-se que o FUNDEB concede maior aporte de recursos à educação em

tempo integral, fato que permitiu a ampliação das possibilidades de oferta de Educação em Tempo Integral.

Em 2007 foi instituído o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), cujo objetivo é melhorar a qualidade da educação no Brasil em um prazo de quinze anos. O PDE é composto por vários programas educacionais, dentre eles o Programa Mais Educação.

O Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, base do PDE, foi instituído pelo Decreto nº 6.094/2007 e objetiva unir esforços da União, Estados, Distrito Federal, Municípios, famílias e comunidade para garantir a qualidade da educação básica. Neste documento encontram-se diretrizes voltadas à ampliação da jornada escolar. Atesta a importância de ampliação do tempo escolar ao assegurar que atividades de reforço e recuperação sejam realizadas no contraturno escolar (Inciso, IV, Art.2º.); o aumento das possibilidades de permanência do aluno sob a tutela da escola (Inciso, VII, Art.2º.), e; a participação do aluno em projetos socioculturais e atividades ações educativas (Inciso, XXVII, Art.2º.).

O Ministério da Educação (MEC) criou outro marco legal voltado para a implementação de ações direcionadas para a ampliação da jornada escolar: o Programa Mais Educação. Este programa, vinculado ao PDE, foi instituído em 2007 por meio da Portaria Interministerial nº 17/2007 e tem por função induzir os sistemas de educação, municipais e estaduais a ampliarem sua jornada escolar até o limite mínimo de sete horas, habilitando-os a receber os recursos do FUNDEB (GIOLO, 2012, p.96).

No atual Plano Nacional de Educação (PNE) Lei nº. 13.005/2014, aprovado em 2014, a proposta de educação integral apresentada segue as discussões do Programa Mais Educação em andamento. Estabelece em sua meta 6 o oferecimento

de Educação em Tempo Integral para, no mínimo, 50% das escolas públicas, visando atender pelo menos, 25% dos alunos da educação básica. Para tal, conforme Leite e Guerreiro (2016, p.112), traçam algumas estratégias, tais como a ampliação da jornada escolar, a construção de novos prédios escolares, a destinação de mais recursos para aquisição de materiais pedagógicos, de equipamentos e de formação dos profissionais, considerando a diversidade local.

No próximo capítulo será apresentado o Programa Mais Educação. Para entender o pano de fundo no qual este programa foi pensado, fez-se um breve resgate do contexto histórico e político da sua elaboração e implantação. Discorre-se sobre os aspectos conceituais e objetivos do programa, assim como sobre a concepção filosófica e educacional associada ao mesmo.

## II PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Neste capítulo é apresentado o Programa Mais Educação. Inicialmente, apontam-se os aspectos conceituais e objetivos do programa. Para entender o cenário no qual o Programa foi elaborado e implementado, o tópico *“Contexto econômico, político, social de sua elaboração e implementação”* faz um breve resgate histórico, além de apontar a concepção de educação de quem o elaborou e a que distorções sociais o mesmo veio corrigir e quem os identificou. O tópico *“Desvendando o Programa”* indica o tipo de educação ofertada e a concepção de educação integral associada ao mesmo. O tópico *“O Programa Mais Educação e o Neo-escolanovismo”* aponta a concepção filosófica e educacional associada ao Programa.

Com vistas à indução e ampliação da jornada escolar para o mínimo de 7 horas diárias nas redes municipais e estaduais e a possível organização curricular na perspectiva da Educação Integral que, em tese, elevaria a qualidade da educação pública no Brasil, durante o segundo mandato do Presidente Luís Inácio Lula da Silva, o Governo Federal instituiu em 2007 por meio da Portaria Interministerial nº 17/2007 o Programa Mais Educação (BRASIL, 2011, p.5).

É importante destacar que a Portaria que instituiu o programa foi acordada entre os seguintes Ministérios à época: Ministérios da Educação (MEC), Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome (MDS), Ministério do Esporte (ME) e Ministério da Cultura (MinC), contando com o apoio dos seguintes programas do Fundo Nacional do Desenvolvimento da Educação (FNDE): Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) e do Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE).

Quando da elaboração do Programa Mais Educação, o Governo entendia que a articulação entre os Ministérios acima citados, em meio a outras políticas públicas, contribuiria para:

A proteção social, prevenção a situações de violação de direitos da criança e do adolescente, e, também, para melhoria do desempenho escolar e da permanência na escola, principalmente em territórios mais vulneráveis (BRASIL, 2009, p.25).

O Programa lida com dois conceitos diferentes, mas que em sua proposta, em tese, estão inter-relacionados: Escola de Tempo Integral e Educação Integral. Fomenta a ampliação do tempo e espaços escolares a partir de ações socioeducativas no contraturno escolar (BRASIL, 2007).

Configura-se uma política de ação afirmativa “*contra pobreza, exclusão social e marginalização cultural*” (ROSA, 2012, p.3), além de valorização da diversidade cultural.

## **O CONTEXTO ECONÔMICO, POLÍTICO E SOCIAL DA SUA ELABORAÇÃO E IMPLANTAÇÃO**

A década de 1980 no Brasil foi marcada por uma forte crise econômica e consequente agravamento da dívida externa, herdadas do final do regime militar. Desta forma, a política de crescimento econômico do antigo regime foi substituída por medidas que garantissem a estabilidade econômica. Em decorrência da crise, o país recorreu aos créditos do Fundo Monetário Internacional (FMI) e Banco Mundial (FONSECA, 2014, p.255). Destaca-se que à época estas agências coordenavam o desenvolvimento dos países periféricos, para garantir a estabilidade econômica, assim como a segurança social que julgavam necessária.

Na qualidade de credores, o FMI e o Banco Mundial passaram a coordenar programas de ajuste econômico, inclusive no campo educacional. No que se refere à educação básica, o enfoque destas agências era o ensino profissionalizante. Ou seja, preparar as camadas populares para o mercado de trabalho. Destacam-se os programas destinados à inserção precoce de jovens carentes no mercado de trabalho, programas estes que ofertavam apenas as 4 séries iniciais do ensino fundamental: Programa Nacional de Ações Socioeducativas e Culturais para o Meio Rural (PRONASEC) e o Programa Nacional de Ações Socioeducativas e Culturais para as Populações Carentes Urbanas (FONSECA, 2014, p.255).

A partir da década de 1990, segundo Frigotto (1996, p.62), com a globalização e consequente mundialização do capital, a crise estrutural e cíclica da acumulação capitalista iniciada nos anos 1970, que até então era localizada, tornou-se universal. Destaca-se que a crise do capitalismo acarretou o enfraquecimento do movimento sindical, o aumento do desemprego e das tensões sociais.

O neoliberalismo - modo de organização político e social do capitalismo excludente - surgiu à época como uma proposta de solução a estes problemas. Valendo-se de velhos princípios liberais, o neoliberalismo propunha-se a solucionar a crise econômica e social a partir da plena liberdade do capital.

As políticas neoliberais foram implementadas no Brasil no início da década de 1990, mais especificamente no governo do Presidente Fernando Collor de Mello e aprofundadas no Governo de Fernando Henrique Cardoso. Com o neoliberalismo, esperava-se um Estado Forte a partir da acumulação de capital. As políticas universais foram substituídas por políticas focalizadas, ou seja, só para quem precisa e com o intuito de reduzir gastos públicos.

Em 1995, no primeiro mandato do Presidente Fernando Henrique Cardoso, foi aprovado o Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado que, segundo Pio e Czernisz (2015, p.243), objetivava:

(...) superar a administração pública patrimonialista e burocrática, passando para uma administração pública gerencial que possibilitaria maior eficiência e flexibilização de serviços públicos (p.243).

A Reforma proposta pretendia garantir a eficiência e qualidade na prestação de serviços a partir da racionalidade econômica. Desta forma, o Estado perdeu características de “provedor” e assumiu características de “avaliador/regulador”.

No que se refere à educação, a prioridade do governo do Presidente Fernando Henrique Cardoso foi universalizar o Ensino Fundamental e conferir ao Ensino Médio uma dupla função, ou seja, preparar o aluno para ingressar nas universidades e no mercado de trabalho (FONSECA, 2014, p. 258-259).

Destaca-se que o período de consolidação do neoliberalismo no país, ao visar à estabilidade econômica, foi marcado por diversas reformas econômicas, privatizações de empresas estatais e controle inflacional. Ao passo que tais ações eram implementadas, observava-se o aumento das desigualdades sociais.

Com a chegada do Presidente Luíz Inácio Lula da Silva ao poder, observamos um Plano de Governo (2003-2006) preocupado com a inclusão social e desenvolvimento econômico. A partir da efetivação de políticas públicas assistencialistas, pretendia-se combater a exclusão, a pobreza e as desigualdades. Em relação à educação, percebe-se que o primeiro mandato do Presidente Lula compreendia a mesma como um meio de promoção da cidadania, além de ser indispensável para o desenvolvimento e inserção competitiva do Brasil na economia mundial (PIO; CZERNISZ, 2015, p.244).

O Plano de Governo do segundo mandato do Presidente Lula (2007-2010) trouxe como temas centrais o desenvolvimento econômico, a distribuição de renda e a promoção de uma educação de qualidade. Destaca-se que naquele governo, por meio de programas como o Bolsa Família, as políticas públicas assistencialistas foram ampliadas de modo a aplacar momentaneamente os efeitos da exclusão (PIO; CZERNISZ, 2015, p.244).

No que tange à Educação, o segundo mandato do Presidente Lula foi marcado por diversos programas educacionais: Programa Universidade para Todos (PROUNI); Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC); Programa Mais Educação, e; etc. A Educação naquele mandato continuou a ser compreendida como condição fundamental para a inserção econômica, social e política de milhões de pessoas, além da inserção competitiva do Brasil na economia mundial (PIO; CZERNISZ, 2015, p.244).

Torna-se oportuno destacar que a educação, assim como a Educação Integral, foi elaborada e implementada no Governo Lula e posteriormente desenvolvida no Governo da Presidenta Dilma Rousseff como condição necessária no combate à exclusão e a desigualdade e na redução de pobreza. Nota-se que assim como nos governos anteriores, a educação é vista como fundamental para o desenvolvimento econômico do país e sua inserção na economia mundial.

## **DESVENDANDO O PROGRAMA**

O Programa Mais Educação objetiva induzir e ampliar a jornada escolar da Educação Básica para o mínimo de sete horas diárias, assim como uma organização curricular pautada na perspectiva da Educação Integral. No que tange à

Educação Integral, é importante destacar que o Programa reconhece que a mesma, por compreender as múltiplas dimensões do ser humano, é um *“direito inerente à vida, à saúde, à liberdade, ao respeito, à dignidade e à convivência familiar e comunitária”* (BRASIL, 2011, p. 6-7), sendo essencial para a promoção de uma sociedade republicana e democrática.

Para garantir uma educação integral em tempo integral, o Programa Mais Educação entende que a ampliação da jornada escolar deve alterar a rotina da escola, adequando a mesma à realidade e às demandas dos alunos e famílias atendidos. Caso contrário, como nos traz Moll (2012, p.133), *“pode-se incorrer de mais do mesmo”*. Visando atingir seus objetivos, o Programa propõe ampliar *“tempos, espaços e conteúdos, buscando constituir uma educação cidadã, com contribuições de outras áreas sociais e organizações da sociedade civil”* (BRASIL, 2009, p. 25).

Nos parágrafos anteriores, discorreu-se sobre o que a Base Legal do Programa Mais Educação entende por Educação Integral. Porém, sob uma análise geral acerca deste tema, percebe-se que a concepção de Educação Integral deste Programa reduz-se à ideia equivocada de ampliação do tempo de permanência do aluno sob a tutela da instituição escolar. Tempo este, preenchido com atividades socioeducativas no contraturno com o objetivo de melhorar o rendimento dos alunos. Esta concepção está visível no Decreto nº 7.083/2010, que dispõe sobre o Programa Mais Educação:

Art. 1º O Programa Mais Educação tem por finalidade contribuir para a melhoria da aprendizagem por meio da ampliação do tempo de permanência de crianças, adolescentes e jovens matriculados em escola pública, mediante oferta de educação básica em tempo integral.

§ 1º Para os fins deste Decreto, considera-se educação básica em tempo integral 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.

§ 2º A jornada escolar diária será ampliada com o desenvolvimento das atividades de acompanhamento pedagógico, experimentação e investigação científica, cultura e artes, esporte e lazer, cultura digital, educação econômica, comunicação e uso de mídias, meio ambiente, direitos humanos, práticas de prevenção aos agravos à saúde, promoção da saúde e da alimentação saudável, entre outras atividades.

§ 3º As atividades poderão ser desenvolvidas dentro do espaço escolar, de acordo com a disponibilidade da escola, ou fora dele sob orientação pedagógica da escola, mediante o uso dos equipamentos públicos e do estabelecimento de parcerias com órgãos ou instituições locais (BRASIL, 2010).

No início de sua implantação, o Programa Mais Educação restringiu-se às capitais e regiões metropolitanas, assim como localidades marcadas por situações de vulnerabilidade social e educacional (BRASIL, 2011, p.8). O Programa prioriza o atendimento de escolas que apresentam baixos Índices de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). De conformidade com o Manual Operacional de Educação Integral, priorizam-se escolas que apresentam *“IDEB abaixo ou igual a 3,5 nos anos iniciais e/ou finais, IDEB anos iniciais < 4.6 e IDEB anos finais < 3.9”* (2013, p. 21).

Cabe destacar que o IDEB é uma análise quantitativa da educação, melhor esclarecendo:

É um mecanismo de acompanhamento e avaliação de qualidade educacional, por meio da aprovação e média de desempenho dos estudantes em língua portuguesa e matemática, obtidos pelo Censo Escolar, e médias de desempenho nas avaliações do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). O Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e a Prova Brasil (PIO; CZERNISZ, 2015, p. 248).

O Manual Operacional de Educação Integral (2013, p.21) também traz como um dos critérios para a adesão de escolas ao Programa o atendimento a 50% ou mais de alunos cujas famílias estejam escritas no Programa Bolsa Família.

Sob uma análise geral acerca deste tema, é possível inferir que, ao priorizar o atendimento às escolas que atendam alunos provenientes das camadas populares, ou seja, aqueles que mais precisam de cuidados e educação, tornou-se possível a

construção de *“uma visão sobre a educação integral relacionada à educação compensatória”* (MOREIRA, 2016, p.14).

Saviani (1999, p.42-45) nos traz que uma educação compensatória compreende um conjunto de programas que objetivam compensar carências de diferentes ordens: alimentar, sanitária, afetiva, familiar entre outras. Estes programas colocam sob a responsabilidade da educação uma série de problemas que não são específicos da mesma, persistindo na crença do poder redentor da educação em relação à sociedade.

De acordo com Saviani (1997, p.113), na sociedade atual verifica-se uma *“tendência a hipertrofiar a escola, a ampliar a sua esfera de ação educativa, reduzindo os demais espaços”*. Para o autor, a partir desta tendência de hipertrofiar a escola, percebe-se a tentativa de descaracterizar a função específica da instituição que, segundo o mesmo, é a socialização do saber elaborado, *“convertendo-a numa agência de assistência social, destinada a atenuar as contradições da sociedade capitalista”* (1997, p.115), transmitindo aos alunos provenientes das classes populares o mínimo necessário para se inserirem no processo de produção.

Para que as escolas que aderiram ao Programa Mais Educação não se convertam a meras agências de assistência social, *“perpetuando a visão fragmentada da realidade sem compromissos reais com a formação emancipadora”* (FERREIRA; COLARES, 2016, p. 183), a ampliação do tempo de permanência do aluno sob a tutela da escola deve ser organizada. Este tempo deve ser intensificado por atividades educativas vinculadas ao Projeto Político Pedagógico da instituição, atividades estas que contribuam para a formação crítica do homem em suas múltiplas dimensões: intelectual, física e social. Destaca-se

também, a necessidade de reestruturação física das escolas, além de altos investimentos para a aquisição de materiais e contratação de profissionais, para que estas atividades possam ocorrer.

## **O PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO E O NEO-ESCOLANOVISMO**

Vivemos em uma sociedade do conhecimento, na qual o mesmo, assim como os seus processos de aquisição, é supervalorizado. Frente aos desafios impostos por esta sociedade que requer a mudança da postura dos profissionais como um todo, inclui-se a preparação para o desemprego. Para o sistema educacional, torna-se imprescindível repensar a educação. Segundo Valente (1996, p. 41):

A educação não pode mais ser baseada na instrução que o professor passa ao aluno, mas na construção do conhecimento pelo aluno e no desenvolvimento de competências como aprender a buscar a informação, compreendê-la e saber utilizá-la na resolução de problemas (p.41).

Nota-se, a partir deste excerto, uma semelhança em relação à concepção Escolanovista de Educação Integral, ou seja, o “aprender a aprender”: capacidade de buscar o conhecimento por si mesmo. Adequando-se à realidade de seu tempo, o Programa Mais Educação aproxima-se do ideário do Escolanovismo, ressignificando-o.

O Programa Mais Educação foi instituído com fins de elevar a qualidade da educação básica e combater as desigualdades sociais. Como no ideário Escolanovista, a educação integral é vista por este Programa como um meio de solucionar os problemas sociais que assolam o país. Mas não como uma possibilidade de superação das relações de dominação da sociedade vigente. Ademais, apesar de defender uma formação mais completa, a faz de maneira

unilateral, tendo por finalidade a formação de mão de obra qualificada, mas alienada para o mercado de trabalho.

No próximo capítulo, será apresentada a dificuldade em definir o que é qualidade da educação. Por ser uma palavra polissêmica, qualidade assume diferentes significados a partir de diferentes pontos de vista. Discorrerá sobre as diferentes interpretações criadas historicamente na sociedade brasileira acerca de qualidade da educação, além de analisar a possibilidade do estabelecimento de padrões desejáveis a partir da construção coletiva do projeto político pedagógico.

### III A QUALIDADE DA EDUCAÇÃO NO BRASIL

Neste capítulo, será apresentada a dificuldade em conceituar “qualidade” para a educação, uma vez que o termo pode assumir diversos significados a partir de diferentes pontos de vista e interesses. Nos tópicos posteriores, discorre-se sobre os indicadores de qualidade construídos historicamente no ensino brasileiro: *“Qualidade relacionada à oferta”*, *“Qualidade relacionada ao fluxo”*, *“Qualidade relacionada ao rendimento”* e *“Qualidade relacionada à efetividade da cidadania plena”*. Por fim, o tópico *“Como viabilizar padrões de qualidade favoráveis frente ao cenário nacional?”* analisará a possibilidade de estabelecer padrões favoráveis de qualidade frente ao contexto atual, a partir da construção coletiva do projeto político pedagógico.

A Constituição Federal de 1988, além de determinar a educação como um direito de todos e dever do Estado e da família (art. 205), garantir a obrigatoriedade e gratuidade da Educação Básica, composta pela Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio dos 4 aos 17 anos de idade e àqueles que por diversos motivos não tiveram acesso na idade considerada correta (inciso I, art. 208), assumiu como um dos princípios a garantia de padrão de qualidade, segundo o qual o ensino brasileiro se estruturara (inciso VI, art. 206).

Este princípio foi reafirmado pela LDB nº 9.394/1996 ao determinar que o Estado garanta, dentre outros, padrões mínimos de qualidade de ensino (inciso IX, art. 4º). Mesmo sendo um princípio constitucional, não há elementos suficientes para esclarecer o que consistiria, ou mesmo quais elementos comporiam, o padrão de qualidade do ensino brasileiro (OLIVEIRA; ARAUJO, 2005, p.17).

Qualidade, conforme Oliveira e Araujo (2005, p.7), trata-se de uma palavra polissêmica, ou seja, traz em si mais do que um sentido. Este fato permite inúmeras

interpretações a partir de diferentes juízos de valores e concepções. Devido a esta possibilidade, historicamente no ensino brasileiro foram construídos diferentes significados diferentes de qualidade, a saber: qualidade relacionada a oferta limitada de acesso à escolarização, qualidade relacionada ao fluxo, qualidade relacionada ao bom desempenho nas avaliações externas (OLIVEIRA; ARAUJO, 2005, p.8) e qualidade relacionada ao combate às desigualdades sociais, as dominações e as injustiças (FERREIRA, 2007, p. 64).

## **QUALIDADE RELACIONADA À OFERTA**

O primeiro indicador de qualidade incorporado à cultura escolar foi a oferta limitada de acesso à escolarização, uma vez que o *“ensino era organizado para atender aos interesses e expectativas de uma minoria privilegiada”* (BEISIEGEL, 1986 apud OLIVEIRA; ARAUJO, 2005, p.8). Desta maneira, a qualidade estava relacionada à oportunidade ou não de acesso à escolarização. Tanto que, de acordo com o censo de 1920, 65 % da população acima de quinze anos era analfabeta.

A partir da década de 1930, a sociedade brasileira passou por grandes transformações com um movimento crescente de industrialização e urbanização. A mulher passou a ser recrutada pelo mercado de trabalho. Desta maneira, criou-se a necessidade de haver um local para deixar os filhos enquanto trabalhavam.

Com a promulgação da Constituição de 1934, a educação passou a ser considerada um direito de todos:

Art. 149 - A educação é direito de todos e deve ser ministrada, pela família e pelos Poderes Públicos, cumprindo a estes proporcioná-la a brasileiros e a estrangeiros domiciliados no País, de modo que possibilite eficientes fatores da vida moral e econômica da Nação, e desenvolva num espírito brasileiro a consciência da solidariedade humana (BRASIL, 1934).

Uma vez que a educação se tornou um direito de todos, o Governo adotou algumas medidas para atender a parcela da população que até então não teve acesso à escolarização. Tais medidas, seguindo princípios de racionalização econômica, incluíam o desdobramento em turnos, diminuição de séries e construção de escolas.

## **QUALIDADE RELACIONADA AO FLUXO**

A política de expansão e democratização de ensino no Brasil, resultado do primeiro indicador de qualidade incorporado à cultura escolar, estava relacionada à construção de escolas, à compra de material pedagógico, à precarização do trabalho docente e às péssimas condições de trabalho. Não se preocupava com a qualidade do ensino ofertado à população. Tanto que ao final da década de 1980, *“de cada 100 crianças que ingressavam na 1ª série, 48 eram reprovadas e duas evadiam”* (OLIVEIRA; ARAUJO, 2005, p.10). Fato que sinaliza a baixa qualidade.

A democratização do acesso ao ensino trouxe consigo empecilhos referentes à permanência dos novos alunos no ensino público. Os mesmos não tinham as mesmas experiências culturais dos alunos que já frequentavam as escolas. Destaca-se que *“com o processo de expansão das oportunidades a escola incorporou as tensões, as contradições e as diferenças presentes na sociedade”* (OLIVEIRA; ARAUJO, 2005, p.8).

Na tentativa de organizar a educação formal e, conseqüentemente, regularizar o fluxo do Ensino Fundamental, ou seja, equiparar o número de alunos ingressos e egressos, adotou-se a partir da promulgação da LDB nº 9.394/1996 os ciclos de escolarização:

Art. 23. A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar (BRASIL, 1996).

É importante destacar que há duas concepções diferenciadas para ciclos de escolarização, a saber:

'Organizar a escola por ciclos de formação que se baseiam em experiências socialmente significativas para a idade do aluno' e de 'agrupar séries com o propósito de garantir a progressão continuada do aluno' (FREITAS, 2003, p.9).

Segundo Freitas (2003, p.9), a primeira concepção implica uma redefinição de tempos e espaços escolares. Já a segunda, objetiva regularizar o fluxo de alunos e melhorar o ensino a partir de medidas como recuperação e reforço etc. Conforme o autor, a segunda concepção trata-se de progressão continuada, não uma proposta ciclada como a primeira.

Os ciclos objetivavam de médio a longo prazo transformar a lógica de organização da escola ao eliminar a seriação e a reprovação. Eram organizados em períodos que duravam cerca de 2 ou 4 anos. Dentro deste período, o aluno não poderia ser reprovado. Baseavam-se no desenvolvimento biopsíquico dos alunos, ou seja, consideravam que a aprendizagem de cada aluno tinha seu próprio tempo pedagógico. Sendo assim, estabeleciam os conteúdos que o aluno deveria apreender em um determinado período e não mais em um ano, como na lógica seriada. O conteúdo trabalhado pautava-se nas experiências de vida e nas práticas pessoais.

A progressão continuada configurou-se numa estratégia política para eliminar gradualmente as reprovações e, conseqüentemente, forjar boas estatísticas. Sistema excludente e hierarquizador, a ideia era que os alunos que não atingissem o

nível de conhecimento esperado e recebessem acompanhamento paralelo às aulas como aulas de reforço no contraturno. O conteúdo trabalhado era preferencialmente cognitivo-verbal.

A adoção de ciclos e progressão continuada trouxe à baila a baixa qualidade de ensino que estava encoberta pela reprovação. É importante destacar que tais medidas não surtiavam efeito de melhoria da qualidade de ensino. Apenas impactavam os índices utilizados para medir eficiência dos sistemas de ensino à época. Tendo em vista que a adoção de ciclos e progressão continuada mascaravam os índices de produtividade ao eliminar as reprovações, tais índices deixam de ser uma medida adequada para aferir a qualidade (OLIVEIRA; ARAUJO, 2005, p.11-12).

## **QUALIDADE RELACIONADA AO RENDIMENTO**

A partir da dificuldade em aferir a qualidade da educação brasileira, uma vez que existem políticas e programas que induzem a aprovação, a cultura escolar incorporou um terceiro indicador de qualidade: a Avaliação Externa.

A Avaliação Externa é um instrumento que vem sendo pensado no Brasil desde os anos 1930. Já na década de 1980 fora apresentada uma proposta de um Sistema Nacional de Avaliação. Contudo, foi apenas na década de 1990 que a mesma foi amplamente implantada nas escolas públicas brasileiras, via SAEB. A princípio, a avaliação externa visava captar quais seriam as melhorias necessárias a serem feitas nas escolas, buscando compreender em que espaços dever-se-iam investir. Mais tarde, a mesma passa a ter um caráter ranqueador e indutor de resultados.

Aqui torna-se importante destacar que a partir da década de 1990, o Brasil passou a adotar políticas neoliberais no intuito de configurar-se um Estado Forte, a partir da redução de gastos públicos ao substituir políticas universais por focalizadas, ou seja, só para quem precisa. Esperava-se que através da avaliação, o Estado garantiria a melhoria da qualidade de todos os serviços públicos, incluindo a educação. Para atingir tal objetivo, houve uma forte valorização da lógica de mercado. Desta maneira, tal lógica instaurada, *“pautada em uma administração gerencialista ancorada na racionalidade econômica”* (VENCO; RIGOLON, 2014, p.42), vê a educação como um serviço e não com um direito.

A avaliação externa apresenta-se, na atualidade, como uma ferramenta que busca aferir a qualidade, a eficiência, equidade e produtividade das escolas. Em tese, a aplicação de exames contínuos visa controlar o cumprimento daquilo que fora estabelecido como meta pelas escolas.

Consequentemente, o Estado vai aos poucos se afastando de suas funções meramente provedoras, sobretudo de bens e serviços educativos, compartilha sua responsabilidade de executor e se constitui aos poucos no que atualmente denomina-se *“estado avaliador”*. Essas mudanças, sobretudo se dão por consequência do desencontro entre o sistema educacional e as necessidades do mercado. Este estado avaliador acaba por promover competitividade através das avaliações externas.

Esse Estado, aos poucos, busca compreender *“a capacidade da escola de interferir positivamente através de políticas e práticas escolares no desempenho dos alunos”*. (COELHO, 2008, p.234). Busca impulsionar nas escolas a construção de um currículo consistente e a elaboração de processos que fomentem as oportunidades de aprender dos alunos.

Por fim, destaca-se que a avaliação externa se constitui um meio de controle do Estado sobre a educação. Através da mesma, dá-se o controle dos currículos, do trabalho dos docentes e das escolas.

## **QUALIDADE RELACIONADA À EFETIVIDADE DA CIDADANIA PLENA**

O quarto conceito de qualidade incorporado à cultura escolar trata do combate às desigualdades sociais, as dominações e as injustiças. Compreende que a qualidade não pode ser reduzida ao domínio de Português e Matemática, disciplinas contempladas nas Avaliações Externas em nível fundamental. Vai além disso, o ensino de qualidade deve propiciar a emancipação humana e o desenvolvimento de uma sociedade mais justa. Conforme Ferreira (2007, p. 64), encontra-se *“vinculada ao trabalho pedagógico e às lutas sociais pela democratização do Estado e da sociedade”*.

De conformidade com esta nova interpretação, a qualidade processa-se no campo do direito à cidadania, ou seja, na consolidação dos direitos civis, políticos, sociais, econômicos e culturais. Logo, não pode ser aferida pelas Avaliações Externas. Sua avaliação deve ser realizada considerando as dimensões extrínsecas (extraescolares) e intrínsecas (intraescolares) uma vez que o desempenho escolar não depende apenas das características intraescolares (condições de oferta do ensino, tipo de gestão e organização do trabalho pedagógico, condições de acesso e permanência), mas também das características extraescolares (sociais, culturais e econômicas).

A articulação dessas dimensões garante a qualidade social da educação e com isso assegura a possibilidade do exercício de outros direitos e a superação das

condições de vida dos alunos provenientes das camadas sociais menos favorecidas (BRASIL, 2005, p.30).

## **COMO VIABILIZAR PADRÕES DE QUALIDADE FAVORÁVEIS FRENTE AO CENÁRIO NACIONAL?**

A importância da avaliação está no fato de que aferir *“a qualidade das escolas é questão imperativa em nosso tempo, fruto da crescente luta pela democratização do acesso ao ensino”* (SORDI, 2009, p.8). Logo, avaliar tem se tornado uma prática não apenas burocrática, mas um movimento em prol da igualdade de direitos e de condições dignas de atendimento.

As Avaliações - de aprendizagem e externas - objetivam verificar se o aluno aprendeu tudo aquilo que se espera que o mesmo tenha aprendido. Partindo deste princípio, cabe o seguinte questionamento: o que se espera que o aluno aprenda? Em resposta a este questionamento, têm-se as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica elaboradas pelo Conselho Nacional de Educação, órgão colegiado integrante do Ministério da Educação. As mesmas são orientações gerais para que as escolas desde a Educação Infantil ao Ensino Médio elaborem os seus currículos.

As escolas têm certa autonomia para elaborarem seus currículos, ou seja, são instituições sociais que mediante suas práticas no campo do conhecimento, valores e atitudes, articulam determinados interesses econômicos, políticos e culturais dos grupos ou classes sociais e desarticulam outros (FRIGOTTO, 1996, p.47), definindo assim, quais conteúdos ensinarão e para qual projeto social tais conteúdos servirão, ou seja, formação para dirigentes ou para trabalhadores.

A Avaliação Institucional configura-se o momento oportuno para essa tomada de decisão acerca dos conteúdos, valores e atitudes a serem priorizados na escola.

Neste espaço que deve contar com a presença de todos os sujeitos da comunidade escolar, dá-se a triangulação entre as Avaliações de Aprendizagem e Externas no contexto escolar. O problema reside no fato de que a matriz curricular de algumas escolas visa a matriz curricular da Avaliação Externa que enfatiza habilidades cognitivas, sem focalizar capacidades de relações éticas, sociais, culturais nos espaços da sociedade. Desta forma, o currículo que é posto em prática por professores é aquele que será objeto de avaliação, acarretando a seleção de determinados tipos de conteúdos em detrimento da exclusão de outros, reduzindo assim a formação crítica e humana dos alunos.

Considerando o contexto da educação brasileira e os desafios impostos pelas políticas neoliberais, discutidos brevemente nos capítulos e tópicos anteriores se seria possível determinar padrões de desempenho favoráveis.

Primeiramente, deve-se destacar que o princípio de qualidade adotado pela escola deve ser definido pelo coletivo. Melhor dizendo, pela comunidade escolar e *“considerando os objetivos e a especificidade, sem ignorar a existência dos fatores sociais e culturais, históricos políticos que os condicionam”* (FERREIRA, 2007, p.67).

Haja vista o caráter regulador do Estado, a escola, como nos aponta Sordi (2009, p. 4), carrega uma característica peculiar de estar subordinada e dependente das decisões do mesmo. Fato que lhe concede pouca autonomia no que tange à definição de suas propostas e objetivos. Sendo assim, como garantir a autonomia das escolas?

Para responder a este questionamento, parte-se do pressuposto de que a escola não é uma instituição neutra, ou seja, a mesma responde aos interesses de uma classe social. Logo temos que, para Betini (2009, p.55), a educação é uma atividade política e, se orientada por forças progressistas, mesmo em uma

sociedade capitalista como a nossa, pode transformar a realidade material da escola. Consequentemente, formar alunos autônomos, críticos, reflexivos e conhecedores da realidade que os cerca.

Por sua vez, Sordi (2009, p.4) nos traz que para o resgate e a manutenção da autonomia da escola, deve-se “*pensar a escola a partir da própria escola*”. Melhor dizendo, considerar todos os atores da instituição, funcionários, professores, pais e alunos (comunidade escolar) na tomada de decisões. Para além disso, a autora ainda contribui quando propõe a refletir a construção de um projeto político pedagógico coletivo, logo infere que:

Tem se revelado muito importante para resgatar a autonomia e promover a integração dos atores internos e externos da escola, devolvendo à comunidade local algum poder sobre seu destino, sua vocação e a construção de sua marca indenitária (2009, p.4).

Sendo assim, vislumbra-se na elaboração do projeto político pedagógico um espaço de resistência às influências da lógica de mercado e de organização popular no intuito de defender a educação na qual se acredita, a qual se necessita.

No próximo capítulo, serão apresentados os resultados deste trabalho a partir da análise documental com corte qualitativo dos objetos de pesquisa, a saber: Portaria Normativa Interministerial Nº17/2007, que instituiu o Programa Mais Educação; Decreto Presidencial nº 7.083/2010, que dispõe sobre o Programa Mais Educação e dos documentos Educação Integral: Texto referência para o debate nacional e Manual operacional de Educação Integral, o conceito de qualidade presente no Programa Mais Educação e a que serve esta qualidade.

#### IV O CONCEITO DE QUALIDADE NO PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO: UMA POSSÍVEL ANÁLISE

Neste capítulo, pretende-se apresentar os resultados deste trabalho. No primeiro momento, discorre-se sobre o conceito de qualidade identificado no Programa Mais Educação, a partir da análise documental com corte qualitativo da Portaria Interministerial nº 17/2007, do Decreto Presidencial nº 7.083/2010 e dos documentos Educação Integral: Texto referência para o debate nacional e Manual operacional de Educação Integra. O tópico “*A quem serve esta qualidade?*”, baseado na pesquisa exploratória e documental realizadas, propõe-se a identificar os beneficiários da qualidade defendida pelo Programa Mais Educação.

Considerando os indicadores de qualidade construídos historicamente no Ensino Brasileiro, a Análise Documental levantou os seguintes resultados:

**Quadro 1 - Análise Documental**

|                                                                         |                                                                                                                                                                                      |
|-------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Portaria Normativa Interministerial Nº17/2007</b>                    | Instituiu 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. |
| <b>Educação Integral: Texto referência para o debate nacional/ 2009</b> | Traz elementos para contribuir para a conceituação, a operacionalização e a implementação do Programa Mais Educação.                                                                 |
| <b>Decreto nº 7.083/2010</b>                                            | Dispõe sobre o Programa Mais Educação.                                                                                                                                               |

**Manual operacional de  
Educação Integral/ 2014**

Traz orientações gerais para a implantação do Programa Mais Educação. Dispõe sobre as ofertas formativas para as escolas Urbanas e Rurais. Além disso, apresenta os critérios para adesão, sobre o financiamento do programa, kits, prestação de contas e demais informações relevantes.

Quadro elaborado pela autora

A análise da Portaria Interministerial nº17/2007 apontou que a realização de atividades socioculturais no contra turno escolar objetiva, entre outros, a melhoria do desempenho educacional (Parágrafo Único, Art. 1º), sendo que as ações pedagógicas implementadas favorecem a melhoria de condições para o rendimento e o aproveitamento escolar. Isto tem por consequência a redução da evasão, da reprovação e da distorção idade/série (Inciso II, Art. 2º).

A apreciação do documento “Educação Integral: Texto Referência para o Debate Nacional” apontou que os Estados e municípios compromissados em elevar a qualidade de sua educação pública foram motivados a aderir ao Programa Mais Educação (BRASIL, 2009, p.5). Aponta ainda que tal programa visa o combate às desigualdades sociais e a promoção da inclusão educacional (BRASIL, 2009, p.12).

De acordo com o documento em questão, a democratização do acesso à escola pública a partir da expansão da oferta de vagas não foi acompanhada de condições necessárias para garantir a permanência do aluno com qualidade e aprendizagem efetiva no ensino público, uma vez que a proporção de alunos ingressantes no Ensino Fundamental é maior do que a de egressos do Ensino Médio. Sendo assim, o documento reafirma que “*o debate não se pauta somente*

*pelo acesso à escola, mas pela permanência, com aprendizagem, de cada criança e de cada adolescente nesse espaço formal de ensino” (BRASIL, 2009, p.15).*

O texto destaca que alguns estudos que consideram a qualidade do ensino pautam-se na relação de tempos e espaços educativos; *“tempo, com referência à ampliação da jornada escolar, e espaço, com referência aos territórios em que cada escola está situada” (BRASIL, 2009, p.18).* Para alguns destes estudos, a ampliação do tempo de permanência do aluno sob a responsabilidade da escola impulsionaria a qualidade da mesma. Já outros estudos apontam que a simples ampliação da jornada escolar não garante o incremento da qualidade do ensino. Porém, traz consigo essa possibilidade, caso adira o conceito de intensidade *“capaz de se traduzir em uma conjunção qualitativa de trabalhos educativos” (BRASIL, 2009, p.18 apud Coelho, 1997, p. 201).*

O documento aponta que o FUNDEB, ao distribuir recursos conforme a modalidade e o tempo escolar, ampliou as possibilidades de oferta de Educação em Tempo Integral, indo ao encontro dos *“objetivos gerais do Ministério da Educação de estabelecimento de políticas públicas voltadas à universalização da educação com qualidade social” (BRASIL, 2009, p.23).*

O texto referência traz como uma das justificativas para a adesão à Educação Integral o resultado de avaliações internacionais que, segundo o mesmo, comprovam *“a melhoria de desempenho escolar em virtude da ampliação de atividades cidadãs” (BRASIL, 2009, p.25).*

Visando a garantia da qualidade, o documento aponta que:

Para garantir a qualidade da educação básica é preciso considerar que a concretude do processo educativo compreende, fundamentalmente, a relação da aprendizagem das crianças e dos adolescentes com a sua vida e com sua comunidade. Para dar conta dessa qualidade, é necessário que o conjunto de conhecimentos sistematizados e organizados no currículo escolar também inclua práticas, habilidades, costumes, crenças e valores

que estão na base da vida cotidiana e que, articulados ao saber acadêmico, constituem o currículo necessário à vida em sociedade (BRASIL, 2009, p.27 apud GUARÁ, 2006).

Nessa perspectiva apresentada pelo texto de referência, para o tempo ampliado ser considerado “qualificado”, o mesmo deve ser intensificado. Ou seja, compreender e mesclar atividades educativas que contribuam *“para a formação integral do aluno, para a superação da fragmentação e do estreitamento curricular e da lógica educativa demarcada por espaços físicos e tempos delimitados rigidamente”* (BRASIL, 2009, p.28).

Para conseguir a qualidade social da escola, o documento traz como requisito fundamental a gestão democrática (BRASIL, 2009, p.38). O documento aponta como um empecilho ao avanço da qualidade na educação a *“falta de isonomia entre as carreiras e os salários dos profissionais da educação, no território nacional”* (BRASIL, 2009, p.41). Refere-se ainda sobre a importância da construção do Sistema Nacional de Formação dos Profissionais da Educação no âmbito do Conselho Técnico-Científico da Educação Básica da CAPES Sistema Nacional de Formação para garantir a formação do profissional de educação com qualidade (BRASIL, 2009, p.41).

Por fim, o documento referência traz que:

Para a concretização da Educação Integral de Tempo Integral, com foco na qualidade da aprendizagem, é fundamental a intervenção do Poder Público na orquestração das ações de diferentes áreas sociais em que cabe, ao Estado, o planejamento, a coordenação da implementação, o monitoramento e a avaliação das ações pedagógicas que ocorrem no espaço e tempo escolar e outros espaços socioeducativos (BRASIL, 2009, p.43).

A análise do Decreto nº 7.083/2010 sinalizou que o Programa Mais Educação tem por objetivo contribuir para a melhoria da aprendizagem através da ampliação da jornada escolar (Art. 1º).

A apreciação do documento “Manual Operacional de Educação Integral” apontou que, recomenda-se que sejam inscritos no Programa Mais Educação (BRASIL, 2014, p.18):

Estudantes que apresentam defasagem idade/ano; Estudantes das séries finais da 1ª fase do ensino fundamental (4º e/ou 5º anos), onde existe maior saída espontânea de estudantes na transição para a 2ª fase; Estudantes das séries finais da 2ª fase do ensino fundamental (8º e/ou 9º anos), onde existe um alto índice de abandono após a conclusão; Estudantes de anos/séries onde são detectados índices de evasão e/ou repetência; Estudantes beneficiários do Programa Bolsa Família (BRASIL, 2014, p.18).

A partir da análise deste documento, percebe-se que o Programa Mais Educação prioriza o atendimento de escolas cujos estudantes sejam carentes e beneficiários do Programa Bolsa Família, além de, apresentarem defasagem em relação idade/ano ou que corram possível risco de reprovação ou evasão.

A análise de conteúdo dos documentos acima relacionados possibilitou identificar os seguintes conceitos de qualidade associados aos mesmos:

#### **Quadro 2 - Análise de Conteúdo**

|                                                                         |                                                                                                                                                                                                          |
|-------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Portaria Normativa Interministerial Nº17/2007</b>                    | Ideia de fluxo, ou seja, relação exitosa entre número de alunos ingressos e egressos no sistema escolar; e, Rendimento, ou seja, bom desempenho nas avaliações externas.                                 |
| <b>Educação Integral: Texto referência para o debate nacional/ 2009</b> | Ideia de fluxo, ou seja, relação exitosa entre número de alunos ingressos e egressos no sistema escolar; Rendimento, ou seja, bom desempenho nas avaliações externas, e; Efetividade da Cidadania Plena. |
| <b>Decreto nº 7.083/2010</b>                                            | Rendimento, ou seja, bom desempenho nas avaliações externas.                                                                                                                                             |

Quadro elaborado pela autora

A análise de conteúdo permitiu identificar 3 conceitos de qualidade construídos historicamente na cultura escolar brasileira, a saber: *Ideia de Fluxo*; *Rendimento*, e; *Efetividade da cidadania plena*.

A partir desta análise, pode-se inferir que qualidade para o Programa Mais Educação está relacionada às boas condições de permanência do aluno no interior do sistema escolar, tais condições regularizam o fluxo de entrada e saída de alunos. Ademais, considera que uma educação de qualidade promove a construção da cidadania e, o consequente, combate às desigualdades sociais. Esta qualidade poderá ser aferida pelo bom desempenho dos alunos nas Avaliações Externas.

## **A QUEM SERVE ESTA QUALIDADE?**

No decorrer deste estudo, verificou-se que, com a adoção das políticas neoliberais, a partir da década de 1990, houve uma forte valorização da lógica de mercado e, consequente busca pela qualidade, em todos os serviços públicos.

Destaca-se que, em uma sociedade capitalista, o cerne do processo produtivo passa a ser o intelecto e não mais a força. Desta maneira, torna-se necessário a criação de medidas que objetivam elevar a qualidade do sistema de ensino a fim de formar cidadãos qualificados para atender as especificidades do mercado de trabalho.

Retomando as informações elencadas neste estudo, destaca-se que quando da elaboração e implantação do Programa Mais Educação, a Educação era

considerada condição fundamental para o desenvolvimento econômico do país e sua inserção na economia mundial. Haja vista que economias mais eficientes possuem trabalhadores mais qualificados. Percebe-se então que a busca da qualidade pretendida por este Programa está ligada ao crescimento econômico. Logo, está a serviço do capital.

Contraditoriamente, a qualidade pretendida pelo Programa Mais Educação também objetiva o combate à exclusão, à desigualdade e à pobreza, uma vez que, entende que a qualidade da escola também depende da qualidade social do seu entorno. Percebe-se então, que a busca da qualidade pretendida por este Programa também está ligada a consolidação do direito à cidadania, ou seja, dos direitos civis, políticos, sociais, econômicos e culturais. Logo, teoricamente, também está a serviço da efetividade da cidadania plena. No próximo item, pretende-se apresentar as considerações finais deste trabalho.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo da elaboração deste trabalho, foi possível constatar que as experiências de educação em tempo integral no decorrer da história, inclusive na atualidade, alegavam que a qualidade da educação está vinculada ao tempo de permanência do aluno sob a tutela da escola.

O Programa Mais Educação foi instituído em 2007 durante o segundo mandato do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva com vistas ao aumento da qualidade de ensino e combate às desigualdades sociais. Partindo do pressuposto que qualidade da educação não deve se resumir ao domínio das disciplinas contempladas nas Avaliações Externas, mas propiciar uma formação emancipatória e o desenvolvimento de uma sociedade mais justa.

Reafirma-se, a partir da análise efetuada, o conceito de qualidade para o Programa Mais Educação como aquela que promova boas condições de permanência do aluno no interior do sistema escolar, tais condições proporcionarão uma relação exitosa entre o número de alunos ingressos e egressos. Ademais, promova a construção da cidadania e o consequente combate às desigualdades sociais. Esta qualidade poderá ser aferida pelo bom desempenho dos alunos nas Avaliações Externas.

Desta maneira, este estudo sinalizou que a ampliação do tempo de permanência do aluno sob a tutela de uma escola com gestão democrática. Tempo este intensificado por atividades educativas que contribuam para a formação integral do aluno e que, em tese, ampliaria as oportunidades de inclusão educacional. Consequentemente, melhoraria a permanência do aluno com qualidade no sistema de ensino formal, garantindo a sua aprendizagem efetiva e uma possível superação das desigualdades sociais. No que tange a permanência do aluno no sistema

educacional, a ampliação da jornada escolar, teoricamente, regularizaria o fluxo de alunos do Ensino Fundamental. Segundo a análise dos documentos, esta melhoria de aprendizagem, dada a lógica de mercado instaurada pelo neoliberalismo poderia ser mensurada pelo aproveitamento, desempenho e rendimento do aluno nas Avaliações Externas.

Além de buscar a qualidade defendida pelo Programa Mais Educação, este estudo possibilitou inferir a quem serve essa qualidade. Contraditoriamente, a mesma está a serviço do capital, a partir do desenvolvimento econômico e formação de mão de obra qualificada, porém alienada e, em tese da efetivação da cidadania plena.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. **Manual operacional de Educação Integral**. Brasília: MEC, 2014. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=docman&view=download&id=15842-manual-operacional-de-educacao-integral-2014&Itemid=30192>. Acesso em: 18/05/2016.

\_\_\_\_\_. **Passo a passo: Mais Educação**. Brasília: MEC, Secad, 2011. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/passoapasso\\_maiseducacao.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/passoapasso_maiseducacao.pdf). Acesso em: 18/05/2016.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 7.083**, de 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: 18/05/2016.

\_\_\_\_\_. **Educação Integral: Texto referência para o debate nacional**. Brasil: MEC, 2009. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/documents/cadfinal\\_educ\\_integral.pdf](http://portal.mec.gov.br/documents/cadfinal_educ_integral.pdf). Acesso em: 18/05/2016.

\_\_\_\_\_. **Portaria Normativa Interministerial nº 17**, de 24 de abril de 2007. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/mais\\_educacao.pdf](http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/mais_educacao.pdf). Acesso em: 18/05/2016.

\_\_\_\_\_. **A qualidade da educação: conceitos e definições**. Brasília: INEP, 2005. Disponível em: [http://escoladegestores.virtual.ufc.br/PDF/sala4\\_leitura2.pdf](http://escoladegestores.virtual.ufc.br/PDF/sala4_leitura2.pdf). Acesso em: 10/09/2016

\_\_\_\_\_. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/civil-03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 18/05/2016.

\_\_\_\_\_. **Constituição Federal de 1988**. Promulgada em 5 de outubro de 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 18/05/2016.

\_\_\_\_\_. **Constituição Federal de 1934**. Promulgada em 16 de julho de 1934. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/consti/1930-1939/constituicao-1934-16-julho-1934-365196-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 10/09/2016.

ARROYO, M. O direito a tempos-espacos de um justo e digno viver. In: MOLL (orgs.). **Caminhos da Educação Integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012. p.33-45.

ASSOCIAÇÃO CIDADE ESCOLA APRENDIZ. **Centro de Referências em Educação Integral**. Disponível em: <http://educacaointegral.org.br/>. Acesso em: 02/03/2016.

BETINI, G. A. **Avaliação Institucional em Escolas Públicas de Ensino Fundamental de Campinas**. 2009. 394 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009.

BORTOLOTTI, K.; CUNHA, M. **Anísio Teixeira: Pioneiro do Pragmatismo no Brasil**. In: V Congresso Nacional de Filosofia e Educação. Caxias do Sul, mai./2010. Disponível em: [https://deweypragmatismo.files.wordpress.com/2014/04/anisio-teixeira\\_pioneiro-do-pragmatismo-no-brasil.pdf](https://deweypragmatismo.files.wordpress.com/2014/04/anisio-teixeira_pioneiro-do-pragmatismo-no-brasil.pdf). Acesso em: 10/09/2016.

COELHO, M. I. M. **Vinte anos de avaliação da educação básica no Brasil: aprendizagens e desafios.** Ensaio: Avaliação, políticas públicas e Educação. Rio de Janeiro, vol. 16, n. 59, p. 229-258, abr./jun. 2008.

ESQUINSANI, R. S. S.. **A trajetória da escola em tempo integral no Brasil: revisão histórica.** In: Congresso Brasileiro de História da Educação. Aracajú, mai./2008. Disponível em: <http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe5/pdf/840.pdf>. Acesso em: 10/08/2016.

LEITE, S. F.; GUERREIRO, J. O conceito de educação integral, educação em tempo integral: desafios para o plano nacional de educação. In: COSTA, S; COLARES, M. **Educação Integral: concepções e práticas a luz dos condicionantes singulares e universais**, Curitiba: CRV, 2016. p. 103-120.

FERREIRA, G.; COLARES, M. L. I. S. Educação de tempo integral em Santarém. In: COSTA, S; COLARES, M. **Educação Integral: concepções e práticas a luz dos condicionantes singulares e universais**, Curitiba: CRV, 2016. p. 181-203.

FERREIRA, C. M. P. S. **Escola em tempo integral: Possível solução ou mito na busca de qualidade?** Londrina, 2007. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.uel.br/document/?code=vtls000123304>. Acesso em: 10/08/2016.

FONSECA, M. **Planos de Governo e educação brasileira: do regime militar aos tempos atuais.** RBPAE, v. 30, n. 2, p.251-268. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/53660>. Acesso em: 10/09/2016.

FREITAS, L. C. **Ciclos, seriação e avaliação: confronto de lógicas.** 1ª. Ed. São Paulo: Moderna, 2003.

FRIGOTTO, G. **Educação e crise do capitalismo real.** 2 ed. São Paulo, Cortez, 1996.

GIOLO, J. Educação de Tempo Integral: resgatando elementos. In: MOLL (orgs.). **Caminhos da Educação Integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos.** Porto Alegre: Penso 2012. p. 94-105.

LIMA, T.; MIOTO, R. **Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica.** Rev katálysis [on line]. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rk/v10nspe/a0410spe.pdf> Acesso em: 01/11/2015.

MARX, K. Manuscritos Econômicos-Filosóficos. Boitempo Editorial, 2004.

MAURÍCIO, L. V. Escritos, representações e pressupostos da escola pública de horário integral. **Em Aberto**, Brasília, v. 22, n. 80, p.15-31, abr. 2009.

MENEZES, J. S. S; LEITE, L. H. A. Ampliação da jornada escolar em municípios brasileiros: políticas e práticas **Em Aberto**, Brasília, v. 25, n. 88, p. 53-68, jul./dez. 2012.

MOLL, J. A agenda da educação integral: compromissos. In: MOLL (orgs.). **Caminhos da Educação Integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos.** Porto Alegre: Penso 2012. p. 129-148.

MOREIRA, S. **O Programa Mais Educação e os desafios para a construção de currículos de educação integral.** XI APED SUL. Curitiba, jul./2016. Disponível em:

[http://www.anpedsul2016.ufpr.br/wp-content/uploads/2015/11/eixo9\\_SIMONE-COSTA-MOREIRA.pdf](http://www.anpedsul2016.ufpr.br/wp-content/uploads/2015/11/eixo9_SIMONE-COSTA-MOREIRA.pdf). Acesso em: 10/09/2016.

OLIVEIRA, R. P.; ARAUJO, G. C. Qualidade do ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação. **Revista Brasileira de Educação**, n. 28, jan/fev/mar/abr 2005.

PARO V. Educação Integral: uma recuperação do conceito libertário. In. COELHO, L. (org). **Educação Integral em Tempo Integral**: estudos e experiências em processo. Rio de Janeiro, FAPERJ, 2009.

\_\_\_\_\_. Escola de tempo integral. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1988.

PEREIRA, M.; BENTES, C.; XIMENES-ROCHA, S. Política de Educação Integral para a Escola do Campo: a experiência da escola irmã Dorothy Mãe Stang. **Educação Integral**: concepções e práticas a luz dos condicionantes singulares e universais, Curitiba: CRV, 2016. p.163-180.

PIO C.; CZERNISZ, E. A educação integral na mais educação: uma análise do programa. **Educação**, Santa Maria, v.40, n.1, jan./abr, p. 241-252, 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reveducacao/article/download/15078/pd>. Acesso em: 10/08/2016.

ROSA, V. **O Programa Mais Educação como política pública nacional de educação e Integral**. IX ANPED SUL. Santa Catarina, 2012. Disponível em: [http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2012/Estado\\_e\\_Politica\\_Educacional/Trabalho/01\\_21\\_33\\_1095-6501-1-PB.pdf](http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2012/Estado_e_Politica_Educacional/Trabalho/01_21_33_1095-6501-1-PB.pdf). Acesso em: 10/08/2016.

SAVIANI, D. O legado educacional do “longo século XX” brasileiro. In: SAVIANI, D; et. al. **O legado educacional do século XX no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política. Campinas, SP: Autores Associados, 1999.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 6ª Ed. Campinas/SP: Autores Associados, 1997.

SOARES, E; PEREIRA, A; SUZUKI, J; EMMENDOERFER, M. **Análises de Dados Qualitativos: Intersecções e Diferenças em Pesquisas Sobre Administração Pública**. III Encontro de Ensino e Pesquisa em Administração e Contabilidade - EnEPQ. João Pessoa, Paraíba, 20 a 22 nov./2011. Disponível em: [www.anpad.org.br/diversos/trabalhos/EnEPQ/enepq\\_2011/ENEPQ261.pdf](http://www.anpad.org.br/diversos/trabalhos/EnEPQ/enepq_2011/ENEPQ261.pdf). Acesso em: 15/04/2016.

SORDI, M. R. L. Razões práticas e razões políticas para defender processos de avaliação institucional nas escolas de ensino fundamental. In: SORDI, M. R.L. ; SOUZA, E. S. **A Avaliação como Instância Mediadora da Qualidade da Escola Pública**: a Rede Municipal de Educação de Campinas como espaço de aprendizagem. Campinas: Millennium Editora, 2009.

SOUZA, M.; ALEPRANDI, R.; TRENTINI, S. As concepções filosóficas e pedagógicas de Educação Integral no Brasil e as Políticas Educacionais. In: COSTA, S; COLARES, M. **Educação Integral**: concepções e práticas a luz dos condicionantes singulares e universais, Curitiba: CRV, 2016. p. 33-61.

VALENTE, J. A. **Informática na educação:** conformar ou transformar a escola. Florianópolis, SC: CED/UFSC, 1996.

VENCO, S.; RIGOLON, W. **Trabalho docente e precariedade:** contornos da política educacional paulista. In: Comunicações, vol. 21 no. 2, 2014.