

PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO: INDUÇÃO E DESCONTINUIDADE

*Carlos A. Diniz Junior**

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

<https://orcid.org/0000-0002-4420-3403>

*Saraa César Mól***

Centro Universitário Celso Lisboa

<https://orcid.org/0000-0001-8413-3625>

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo analisar os efeitos de uma ação indutora do governo federal, materializada por meio do Programa Mais Educação (PME), e de sua ausência nas matrículas em tempo integral no ensino fundamental no País. Tendo por referência pesquisa de cunho quanti-qualitativo, empregou-se a pesquisa documental e bibliográfica, bem como dados extraídos do Censo Escolar. Entre os resultados, destaca-se que o PME se constitui como uma ação indutora de políticas de educação em tempo integral e como estratégia para o enfrentamento das desigualdades educacionais. Todavia, foi identificado que o repasse de recursos financeiros não considerou as desigualdades presentes nas instâncias subnacionais e, além disso, a ausência de uma articulação, por parte da União, que levasse em conta as especificidades da educação escolar e as singularidades regionais e locais contribuiu para a diminuição das matrículas em tempo integral e para a descontinuidade desta política no país.

Palavras-chave: Programa Mais Educação; Indução de Políticas; Descontinuidade.

ABSTRACT

PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO: INDUCTION AND DISCONTINUITY

This work aims to analyze the effects of an inductive action by the federal government, materialized through the Programa Mais Educação (PME), and its absence, in full-time enrollments in the country. Using quantitative and qualitative research as a reference, based on documentary research, bibliographic research and data extracted from the School Census. Among the results, it is highlighted that the PME constitutes an action that induces full-time education policies and as a strategy to face educational inequalities. However, it was identified that the transfer of financial resources did not consider the inequalities present in the subnational instances and, in addition, the absence of an articulation, on the part of the Union – that considered the specificities of school education and

* Doutor em Educação (PPGEdu/UNIRIO). Professor Adjunto na Escola de Educação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO). Rio de Janeiro – RJ, BR. E-mail: carlos.diniz@unirio.br

** Doutora em Educação. Professora do Centro Universitário Celso Lisboa. Rio de Janeiro – RJ, BR. E-mail: saraa_mol@ymail.com.

the regional and local singularities – contributed to the decrease in full-time enrollments and the discontinuation of this policy in the country.

Keywords: Programa Mais Educação; Policy induction; Discontinuity.

RESUMEN

PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO: INDUÇÃO Y DISCONTINUIDAD

Este trabajo tiene como objetivo analizar los efectos de una acción inductora del gobierno federal, materializada a través del Programa Mais Educação (PME), y su ausencia, sobre las matrículas de tiempo completo en la educación básica en el país. Con base en investigaciones cuantitativas y cualitativas, se utilizó investigación documental y bibliográfica, así como datos extraídos del Censo Escolar. Entre los resultados, se destaca que el PME se constituye como una acción inductora de políticas educativas de tiempo integral y como una estrategia para el enfrentamiento de las desigualdades educativas. Sin embargo, se identificó que la transferencia de recursos financieros no consideró las desigualdades presentes en las instancias subnacionales y, además, la ausencia de una articulación, por parte del Estado - que consideró las especificidades de la educación escolar y las regionales y singularidades locales- contribuyeron a la disminución de la matrícula de tiempo completo y al cese de esta política en el país.

Palabras clave: Programa Mais Educação; Inducción de políticas; Descontinuidad.

Introdução

Este artigo objetiva analisar os efeitos de uma ação indutora do governo federal, materializada por meio do Programa Mais Educação (PME), e de sua ausência, nas matrículas em tempo integral no ensino fundamental no País. Para tal, alicerçado em diversas pesquisas (LECLERC; MOLL, 2012; BRASIL, 2013a; GUILAR-
DUCCI, 2019), parte da compreensão de que o PME, instituído no âmbito do governo federal, configurou-se como uma política indutora voltada para a ampliação da jornada escolar para o tempo integral, numa perspectiva da educação integral contemporânea¹. Adicionalmente, a partir dos estudos de Moll (2014), Bernado e Christovão (2016) e Mendonça (2017), sustenta-se no entendimento de que o PME, por meio do aumento na carga horária diária dos estudantes e da oferta de diversas atividades educativas, buscava se configurar como uma

estratégia voltada para o enfrentamento das desigualdades educacionais e sociais, historicamente presentes no contexto educacional brasileiro.

Além disso, este estudo apoia-se também na ideia de que as políticas educacionais, inseridas na tensa relação entre o “estado de vir a ser, de foi ou nunca foi e não totalmente” (BALL, 1994, p. 16), produzem efeitos sobre determinados grupos sociais, devendo ser analisadas considerando os possíveis impactos e interações com as desigualdades (MAINARDES, 2006). Nesse contexto, tais políticas, ao operarem sobre determinada(s) desigualdade(s), pode(m) contribuir para o desvelamento de outra(s) no âmbito dos sistemas escolares (BALL, 1994; MAINARDES, 2006).

Com vistas a contribuir para um melhor entendimento deste trabalho, é necessário distinguir a educação integral da educação em tempo integral, uma vez que tais compreen-

¹ Em que há uma maior integração entre a escola e seu entorno, assumindo ela funções para além das estritamente pedagógicas, num caráter de proteção social (COELHO, 2014)

sões não são consideradas sinônimas nem, necessariamente, estão articuladas. Assim, compreende-se a educação integral como uma concepção de educação que considera a formação dos sujeitos em suas múltiplas dimensões (COELHO, 2009), estabelecendo uma articulação entre as aprendizagens escolares e as aprendizagens da vida social, a partir do envolvimento de diversos atores e do território no qual esses sujeitos estão inseridos (LEITE; 2012). Já a educação em tempo integral está relacionada ao quantitativo mínimo de sete horas diárias de atividades educativas ofertadas aos estudantes, sob a responsabilidade da escola, conforme apontado em ordenamentos normativos, tais como o Plano Nacional de Educação (PNE) 2001-2010 (BRASIL, 2001) e o PNE 2014-2024 (BRASIL, 2014a).

Assim, de modo a dar consecução ao referido objetivo, este trabalho, de cunho quanti-qualitativo (MINAYO; SANCHES, 1993), toma por base a pesquisa documental, na qual é dado especial destaque aos ordenamentos que regulamentaram e organizaram o PME (BRASIL, 2007a, 2010a) e aos Manuais Operacionais da Educação Integral (BRASIL, 2008a, 2009a, 2012a, 2013b, 2014b) – doravante chamados de Manuais. Os documentos foram coletados no site oficial do Ministério da Educação (MEC). Na pesquisa bibliográfica, que consiste na busca por diferentes estudos e produções científicas acerca do objeto de estudo (OLIVEIRA, 2007), foram utilizados referenciais teóricos que abordam a temática da Educação Integral e(m) Tempo Integral (CAVALIERE; MAURÍCIO, 2011; COELHO, 2009; COELHO; HORA, 2011; LEITE, 2012; MOLL, 2014), em especial aqueles que tratam do Programa Mais Educação (COSTA, 2018; LECLERC; MOLL, 2012; MENEZES; DINIZ JÚNIOR, 2020; MÓL, 2020).

Também foram utilizados dados acerca das matrículas em tempo integral no Ensino Fundamental, referentes ao período de 2008² a 2021.

2 A opção por iniciar a série histórica no ano de 2008 deve-se pelo fato de que o PME foi criado no ano de 2007 e implementado no ano de 2008.

Tais dados foram extraídos no site do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), na aba resultados do Censo Escolar, e posteriormente organizados e analisados.

O artigo está organizado em três seções além da presente introdução. Na primeira seção o Programa Mais Educação é apresentado e contextualizado como indutor de políticas de ampliação da jornada escolar e como política de enfrentamento das desigualdades educacionais e sociais. Na segunda seção é analisado o contexto da indução no âmbito do PME e seus desdobramentos em relação ao número de matrículas em tempo integral no Ensino Fundamental. Por fim, as considerações finais resgatam as principais reflexões e análises do estudo, além de suas implicações para o contexto da educação.

A Educação em Tempo Integral no Programa Mais Educação

Recomendações editadas por organismos internacionais – especialmente aquelas direcionadas à América Latina e Caribe, no âmbito da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) – expressa(ram) consenso sobre o potencial da ampliação da jornada escolar diária dos estudantes, enquanto estratégia voltada para o enfrentamento das desigualdades educacionais presentes em diferentes territórios e para a proteção social das camadas mais vulneráveis da população (UNESCO, 1996). Nesse sentido, alguns documentos editados pela Unesco se constituíram como estratégia para legitimar a necessidade da ampliação da jornada escolar nos países e, ainda, para influenciar a elaboração de políticas com este objetivo (DINIZ JÚNIOR, 2020a).

No caso brasileiro, na década de 1990, o governo federal empreendeu duas “tentativas de implementação de programas de educação integral e(m) tempo integral” (COSTA, 2019, p. 143), a saber: o Programa Minha Gente (PMG)

(BRASIL, 1991a), no governo Collor, e, na sequência, o Programa Nacional de Atenção à Criança e ao Adolescente (PRONAICA) (BRASIL, 1993), no governo Itamar Franco. Na prática, com adequações às orientações do novo governo que se iniciava, o Programa Minha Gente foi substituído pelo PRONAICA. Embora ambos os programas fossem integrados por escolas de tempo integral – os Centros Integrados de Atendimento à Criança (CIACs) e os Centros de Atenção Integral à Criança (CAICs) –, tais escolas não constituíam os seus principais objetivos, mas apenas o “lócus para o alcance de objetivos sociais mais amplos” (BRASIL, 1991b, p. 2).

Embora o governo federal tivesse desenvolvido tais experiências, o ordenamento jurídico nacional vinculado à Educação Básica pública não contava, à época, com determinações associadas à ampliação da jornada escolar. Foi em meio a um cenário nacional que já contava com a presença dos CIACs e dos CAICs que, no ano de 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) estabeleceu que a jornada escolar no Ensino Fundamental seria progressivamente ampliada para além das quatro horas de efetivo trabalho, na direção do tempo integral (BRASIL, 1996, Art. 34, §2º). Se, por um lado, a LDBEN avançou por trazer a educação em tempo integral à discussão nacional, por outro, na ocasião, não definiu a extensão dessa jornada escolar, possibilitando a emergência de diferentes interpretações sobre suas possíveis métricas.

Foi no ano de 2001 que o Plano Nacional de Educação 2001-2010 dimensionou a educação em tempo integral para, ao menos, sete horas diárias de atividades escolares (BRASIL, 2001). Ao indicar a prioridade do atendimento em tempo integral para as crianças das camadas sociais mais vulneráveis (BRASIL, 2001), o Plano sinalizou atenção à proteção social, revelando consonância com documentos internacionais da Unesco já apontados neste estudo. De acordo com o Plano, a oferta do atendimento em tempo integral constituiria “[...] um avanço significativo para diminuir as desigualdades sociais e

ampliar democraticamente as oportunidades de aprendizagem” (BRASIL, 2001, p. 18). Ao destacar, de forma recorrente, “a questão da pobreza como um possível impedimento ao desenvolvimento do educando, [o PNE] menciona em seu texto aspectos que inter-relacionam proteção social e tempo integral” (SILVA, 2018, p. 81), de cuja conjugação depreende-se, no âmbito daquele Plano, que resulte possível estratégia para o enfrentamento das desigualdades – fim para o qual, não podemos deixar de considerar, apenas a oferta da educação em tempo integral não é suficiente.

Importante contextualizar a função atribuída à escola no contexto dos ajustes funcionais ao capitalismo, que em seu contexto de crise, no final da década de 1990, compreendia a educação escolar como estratégia para o alívio da pobreza (EVANGELISTA; SHIROMA, 2006), não para o seu enfrentamento, visando ao conformismo social (MOTTA, 2009). Não podemos deixar de considerar que a ampliação da jornada escolar com qualidade compõe histórica reivindicação das camadas populares, mas sua relação com o enfrentamento das desigualdades precisa ser acompanhada de problematizações acerca dos autores e conteúdo das propostas, de suas intencionalidades políticas-pedagógicas e das condições para sua materialização.

Apesar do explícito apontamento de ampliar a jornada escolar dos estudantes, na perspectiva da educação em tempo integral, o país vivenciou um hiato entre os anos de 1995 (término do PRONAICA) a 2007 (início do PME) em relação a políticas nacionais com esta finalidade, sendo possível perceber, conforme aponta Diniz Júnior (2020b), que no referido período as instâncias subnacionais engendraram esforços e políticas próprias para o alcance daquilo que fora apontado na LDBEN (BRASIL, 1996) e no PNE 2001-2010 (BRASIL, 2001).

Em 2007 o governo federal criou o Programa Mais Educação (PME) que, instituído pela Portaria Interministerial nº 17/2007 (BRASIL, 2007a) e regulamentado pelo De-

creto nº 7.083/2010 (BRASIL, 2010a), teve por finalidade “contribuir para a melhoria da aprendizagem por meio da ampliação do tempo de permanência de crianças, adolescentes e jovens matriculados em escola pública, mediante oferta de educação básica em tempo integral” (BRASIL, 2010a, Art. 1º). Apesar de esses dois ordenamentos não trazerem, *ipsis verbis*, a expressão “desigualdades educacionais”, o combate a elas pode ser depreendido, por exemplo, da sua finalidade de contribuir para “a redução da evasão, da reprovação, da distorção idade/série, mediante a implementação de ações pedagógicas para melhoria de condições para o rendimento e o aproveitamento escolar” (BRASIL, 2007a, Art. 2º, Inciso II), o que não necessariamente revela uma educação integral com qualidade.

A preocupação com os baixos desempenhos dos estudantes na Prova Brasil – percebidos como uma das influências para a criação do PME (MENEZES; DINIZ JÚNIOR, 2020) – reforça o argumento de que o combate às desigualdades educacionais constituiu propósito do Programa. Além disso, o próprio Decreto nº 7.083/2010 determinou como finalidade do PME “contribuir para a melhoria da aprendizagem por meio da ampliação do tempo de permanência de crianças, adolescentes e jovens matriculados em escola pública, mediante oferta de educação básica em tempo integral” (BRASIL, 2010b, Art. 1). Ao possibilitar aos alunos do Ensino Fundamental um maior tempo na/com a escola, com vistas a oportunizar um conjunto de atividades educativas às quais, fora dela, provavelmente não teriam acesso, o PME não apenas focalizou o proposto enfrentamento das desigualdades educacionais, como também preconizou como uma de suas principais estratégias a ampliação da jornada escolar para o tempo integral.

Importante considerar que a qualidade das atividades é fator determinante para tal enfrentamento, a despeito da reprodução das desigualdades. Ademais, há de se problematizar a serviço de que o conjunto de atividades

se coloca: de uma educação integral, ou como estratégia para melhoria da aprendizagem em áreas avaliadas na Prova Brasil? Tal questionamento é relevante porque, contemporaneamente à década em questão, localizamos um discurso que não contextualiza a pobreza no âmbito das relações produtivas, mas antes veicula a ideia de que a educação é capaz de tirar os sujeitos daquela situação e que uma educação ineficaz, com baixos resultados, não gera condições para a sua superação. Trata-se de uma educação eficiente para o alívio da pobreza, que acaba cumprindo um papel de conformadora frente às desigualdades sociais (ZANARDINI, 2014).

No que tange ao PME, a análise dos Manuais do PME (BRASIL, 2008a, 2009a, 2010b, 2011a, 2012a, 2013b, 2014b) possibilitou identificar dois grandes eixos de ação do Programa para com o proposto enfrentamento às desigualdades educacionais sob a égide da proteção social dos mais vulneráveis, quais sejam: 1. a oferta de atividades educativas (no contraturno escolar); e 2. a articulação de políticas públicas. A conjugação desses dois eixos resultou em estratégia para o “duplo desafio – educação/proteção” (BRASIL, 2009a, p. 17), inserindo-se no contexto das políticas redistributivas de combate à pobreza e à vulnerabilidade social (CARVALHO; RAMALHO; SANTOS, 2019). É importante sinalizar que para ir ao encontro desse duplo desafio é necessário considerar a qualidade das atividades ofertadas, bem como o efetivo comprometimento dos programas com a educação/proteção.

Em relação às atividades educativas, o PME, instituído sob a perspectiva das Cidades Educadoras, compreendia a educação como responsabilidade de toda a comunidade, de modo a romper com a ideia da aprendizagem como obrigação exclusiva da escola, reforçando o entendimento de que ela se dá em diferentes espaços, no contexto do território educativo (CAVALIERE; MAURÍCIO, 2011). Nesse sentido, o PME propunha a reorganização das atividades educativas de modo a articular os

saberes escolares – percebidos como aqueles socialmente construídos e valorizados – com os saberes comunitários e locais.

De modo a dar consecução a essas atividades, o PME estava organizado por meio de macrocampos relacionados à ampliação da formação dos estudantes, os quais incluíam atividades de acompanhamento pedagógico, cultura e promoção da saúde, entre outras voltadas para a sua formação integral (LECLERC; MOLL, 2012). Essa reorganização e articulação das atividades educativas com o território evidenciou que o referido Programa, ao menos em termos formais, não estava focado exclusivamente na ampliação da jornada escolar para o tempo integral, mas também na busca da efetivação de uma perspectiva de educação integral para os sujeitos envolvidos. Cumpre problematizar se o compartilhamento de responsabilidade com a comunidade integra uma proposta pedagógica consistente para uma educação integral ou se consiste em artimanha neoliberal de desresponsabilização do Estado para com a educação – especialmente considerando a previsão do desenvolvimento das atividades no âmbito dos referidos macrocampos pela ação voluntária de monitores³.

A necessidade da articulação de políticas públicas já estava determinada na Portaria Interministerial nº 17/2007 (BRASIL, 2007a), segundo a qual o PME teria por objetivo “contribuir para a formação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio da articulação de ações, de projetos e de programas do Governo Federal [...]” (BRASIL, 2007a, Art. 1º). Por sua vez, o Decreto nº 7.083/2010 estabeleceu como princípio da educação integral, no âmbito do PME, “a integração entre as políticas educacionais e sociais [...]” (BRASIL, 2010a, Art. 2º, Inciso III). Assim, partindo do entendimento de que as palavras carregam consigo

intencionalidades, da Portaria Interministerial nº 17/2007 para o Decreto nº 7.083/2010, a relação do PME com as políticas educacionais e sociais avançou da condição de “articulação” para “integração”, deixando de se constituir em uma simples ligação ou união para se estabelecer como uma possibilidade de articulação.

Assim, o avanço – evidenciado no ordenamento normativo – da compreensão da relação do PME com as políticas educacionais e sociais foi sendo, simultaneamente, expresso nos Manuais, passando, por exemplo, a influenciar diretamente não só os critérios para a adesão ao Programa, como também a sua organização em nível local, agregando, progressivamente, um conjunto maior de dispositivos intersetoriais (MENEZES; DINIZ JÚNIOR, 2020). Considera-se que o PME não apenas se organizou por meio da integração de/com tais políticas, como também procurou consolidar-se como indutor dessa integração nos contextos locais, de tal forma que, tendo como origem a educação em tempo integral, o destino estava localizado – especialmente, mas não exclusivamente – na busca pelo enfrentamento das desigualdades educacionais.

A implementação do PME se deu em meio às disputas inerentes aos movimentos de (des) articulações políticas de nosso país. Estudos apontam diferentes contradições e tensões no âmbito do Programa, relativas à influência de organismos internacionais na sua elaboração (DINIZ JÚNIOR, 2017), ao papel da agenda empresarial brasileira no contexto de sua criação (COSTA, 2018), ao “mito da integralidade formativa” proposto e seu funcionamento como uma “camomila dos excluídos⁴” (MÓL, 2020) e/ou à qualificação dos profissionais que atuavam no Programa (COELHO; HORA, 2011). Fato é que, mesmo diante de tais questões, o PME, no contexto de alguns estudos e pesquisas, é apontado como a estratégia indutora de

3 A atuação dos monitores estava respaldada pela Lei nº 9.608/1998 (BRASIL, 1998), que trata do serviço voluntário no Brasil. Contudo, é importante sinalizar a fragilidade do vínculo de trabalho destes educadores, bem como a ausência da necessária formação para atuar nas atividades ofertadas por meio do PME.

4 Nessa ótica, a educação integral e(m) tempo integral proposta no âmbito do PME está associada à função de conformismo social atribuída à escola no contexto dos ajustes neoliberais no novo milênio e, nesse sentido, a educação integral configura um “mito” (MÓL, 2020).

educação em tempo integral (BRASIL, 2013a; LECLERC; MOLL, 2012, p. 102; GUILARDUCCI, 2019), desenvolvida, ou não, na perspectiva da educação integral, reivindicação histórica das camadas populares.

Destaca-se, ainda, que o Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024, que tem como uma de suas diretrizes a “superação das desigualdades educacionais” (BRASIL, 2014a, Art. 2º, Inciso III), reúne, de forma inédita, na sua organização – voltada para o enfrentamento deste entre outros desafios presentes no contexto da educação nacional –, meta específica direcionada para a educação em tempo integral. Elaborado em um período em que o PME passava por um vertiginoso crescimento no país, o PNE estabeleceu que, até o final do decênio da sua vigência, o tempo integral deverá abarcar, no mínimo, 25% das matrículas da educação básica, devendo envolver, ao menos, 50% das escolas públicas (BRASIL, 2014a, Meta 6). Importante observar que a escrita da Meta 6 não só contou com a colaboração de integrantes do MEC (MOLL, 2014), como também com a experiência do PME, que influenciou na elaboração das estratégias associadas a essa meta (COELHO; ROSA; SILVA, 2018). Naquele contexto político, o PME não apenas se consolidou como estratégia federal de indução da educação em tempo integral junto aos entes subnacionais, mas, também, como possibilidade do alcance da Meta 6 estabelecida no PNE 2014-2014, uma vez que sua operacionalização oportunizava que as instâncias subnacionais ofertassem a educação em tempo integral, de modo a irem ao encontro do referido Plano.

O PME no contexto da indução de políticas de educação integral em tempo integral: resultados e discontinuidades

O PME foi operacionalizado pelo MEC por repasse de recursos financeiros para as escolas por meio do Programa Dinheiro Direto na

Escola (PDDE), articulado pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Esta estratégia de transferência de recursos por parte da União está relacionada ao contexto da indução de políticas por aporte financeiro, no qual a União, a partir de objetivos e critérios, estabelece orientação para a articulação dessa política e, para isso, o repasse de recursos financeiros (GUILARDUCCI, 2019).

Para este repasse era considerado o número de estudantes atendidos pelo Programa, de modo que as instâncias subnacionais, com realidades distintas e desiguais, desde que atendendo ao mesmo número de pessoas, recebiam o mesmo montante de recursos para a execução do PME. Esse elemento aponta que o FNDE não considerava as desigualdades locais para o repasse de recursos (GUILARDUCCI, 2019). Apesar da vulnerabilidade social ser um critério para a adesão ao PME, esta não se convertia em critério para o repasse de recursos numa perspectiva equitativa, que considerasse as especificidades dos contextos para materialização do Programa.

Além deste componente, Guilarducci (2019) aponta o aporte técnico como um elemento articulado ao aporte financeiro no contexto da indução. No âmbito do primeiro, podemos destacar a elaboração de materiais editados pelo MEC, a exemplo dos Manuais (BRASIL, 2007c, 2008a, 2009a, 2010b, 2011a, 2012a, 2013b, 2014b), que orientaram a operacionalização do programa tanto no que tange às secretarias de educação, como às escolas (GUILARDUCCI, 2019).

Nesse sentido, compreende-se que tais elementos da indução de políticas presentes no PME – aporte financeiro e técnico – estão em consonância com o papel da União de ofertar assistência técnica e financeira às instâncias subnacionais para buscar garantir a um padrão mínimo de qualidade (BRASIL, 1996, Art. 3º § 1º). Deste modo, sinaliza-se como imprescindível para a efetivação do papel indutor do governo federal que a União considere as especificidades das instâncias subnacionais,

concedendo, assim, seu apoio técnico e financeiro sob princípio da equidade.

Para proceder ao repasse da transferência voluntária de recursos para as escolas e, progressivamente, ampliar a capilaridade do PME no território nacional, o governo federal determinou uma série de critérios de adesão ao Programa, expressos anualmente nos Manuais da Educação Integral, os quais deveriam ser respeitados pelas secretarias estaduais, do Distrito Federal e dos municípios. Tais critérios, que inicialmente estavam relacionados a escolas com baixo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e situadas em territórios de vulnerabilidade social circunscritos às regiões metropolitanas do país (BRASIL, 2008a), foram gradualmente ampliados no decorrer de sua existência.

Além do baixo IDEB e da localização em área de vulnerabilidade, os critérios para adesão ao programa foram sendo somados, progressivamente, a outras políticas sociais, como o Programa Nacional de Justiça de Segurança Pública e Cidadania (PRONASCI), o Programa Bolsa Família (PBF) e o Plano Brasil Sem Miséria (PBSM). A definição desses critérios, além de apontar para o caráter intersetorial do programa, também foi responsável pelo estabelecimento de redes de articulações que promoveram a ampliação de sua abrangência no território nacional (MENEZES; DINIZ JÚNIOR, 2020).

Há que destacar que esta articulação intersetorial, presente no PME, coloca-o no cenário de elaboração de uma política de caráter redistributivo que visa a combater as desigualdades e os riscos sociais, de modo que a escola assuma o desafio de educar os sujeitos e se consolidar como uma das instituições sociais de proteção à criança e ao adolescente (CARVALHO; RAMALHO; SANTOS, 2019). Assim, a transferência de recursos financeiros não apenas possibilitou a ampliação da jornada escolar, mas contribuiu também para a articulação de políticas setoriais nas instâncias subnacionais (MENEZES; DINIZ JÚNIOR, 2020). Contudo, convém refletir

sobre a função social atribuída à escola em consonância com orientações de organismos internacionais na década de 2000 pois, nesse contexto, as articulações, integrações e parcerias podem configurar-se como subterfúgios diante da falta de condições estruturais para a ampliação da jornada escolar, consistindo mais em alívio da pobreza e de seus riscos para o capitalismo, do que realmente em eixo de uma formação ampla e multidimensional fundamentada pedagogicamente.

Além do recebimento dos recursos vinculados ao PDDE para a execução do PME, as matrículas em tempo integral, em consonância com Decreto nº 6.253, de 2007, que regulamentou o Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização do Magistério (Fundeb), determinava que as escolas com matrículas em tempo integral fariam jus ao recebimento de recursos do referido fundo (BRASIL, 2007b) para este atendimento. Fato é que em 2008, primeiro ano de implementação do programa, ele esteve presente em mais de 1.300 escolas, atendendo a mais de 300 mil estudantes e, dois anos após seu início, já havia 10.026 escolas ofertando o programa a 2.551.723 estudantes (MENEZES; LEITE 2012). Após cinco anos de implementação, em 2013, o PME já estava presente em 87% (4.836) dos municípios do país (BRASIL, 2013a). No que tange ao número de matrículas no Ensino Fundamental, a Tabela 1 apresenta dados relacionados à esta etapa da Educação Básica, de acordo com o Censo Escolar:

Tabela 1 – Matrículas no ensino fundamental, total e tempo integral – 2008-2021

ANO	TOTAL DE MATRÍCULAS	MATRÍCULAS EM TEMPO INTEGRAL
2008	28.443.074	673.823
2009	27.902.134	945.044
2010	27.064.103	1.264.309
2011	26.256.179	1.686.407

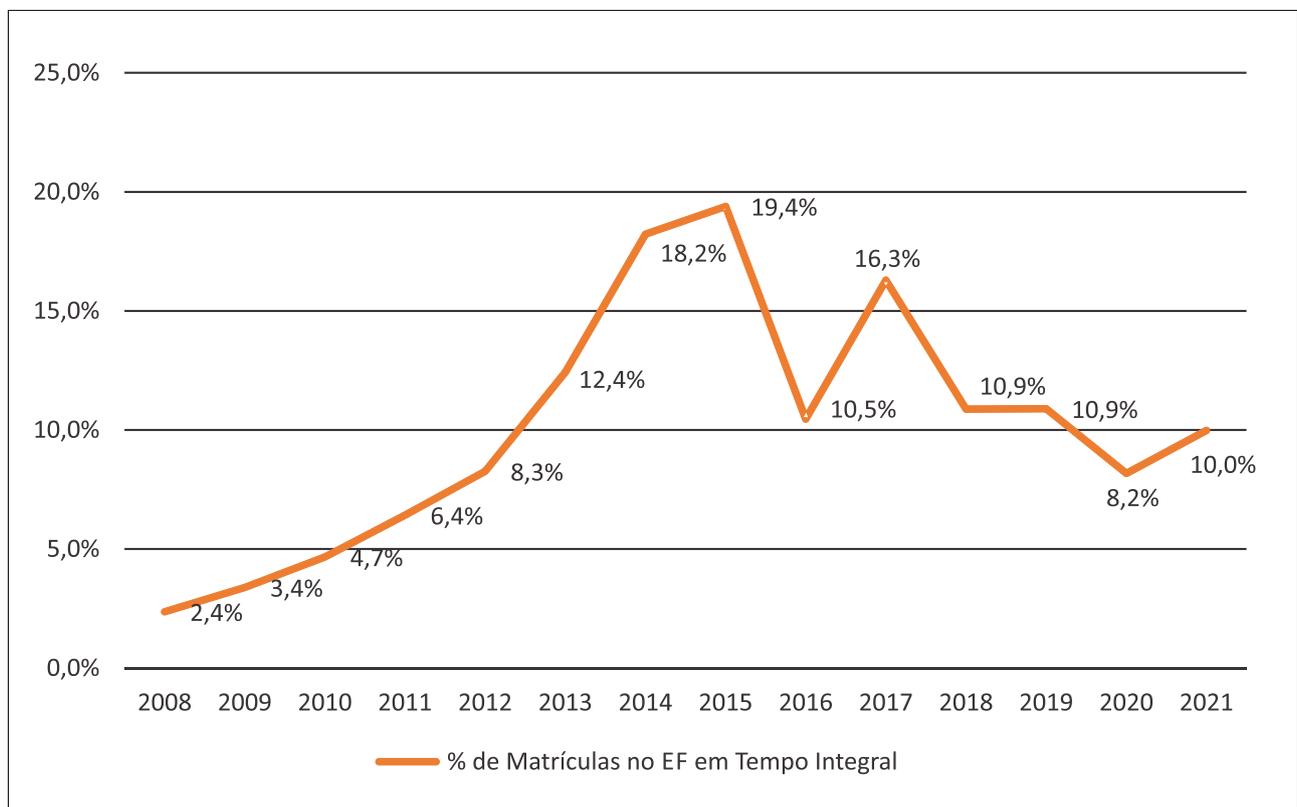
ANO	TOTAL DE MATRÍCULAS	MATRÍCULAS EM TEMPO INTEGRAL
2012	25.431.566	2.101.735
2013	24.190.369	3.005.846
2014	23.446.790	4.273.510
2015	22.756.164	4.412.954
2016	22.419.989	2.345.173
2017	22.056.515	3.593.080
2018	21.760.831	2.367.523
2019	21.413.144	2.332.144
2020	21.250.564	1.738.352
2021	21.262.276	2.122.658

Fonte: Elaborado com base no Censo Escolar (BRASIL 2008b, 2009b, 2010c, 2011b, 2012b, 2013c, 2014c, 2015, 2016a, 2017, 2018, 2019, 2020).

Antes de proceder à análise dos dados referentes ao número de matrículas em tempo integral no Ensino Fundamental é importante destacar a redução superior a 24%, no período analisado, no total de matrículas nesta etapa da Educação Básica. Com base nos dados apresentados é possível observar que no período analisado houve simultaneamente diminuição no número total de matrículas no Ensino Fundamental e crescimento nos números relacionados ao tempo integral. Sublinhamos particularmente o aumento acumulado de mais de 550% das matrículas nessa modalidade durante a vigência do PME (2008 a 2015).

Com o objetivo de evidenciar a evolução do tempo integral no Ensino Fundamental no período de 2008-2021, foi elaborado o Gráfico 1, tendo por base os dados da Tabela 1, o qual revela uma elevação do percentual de matrículas no período de 2008 a 2015 – período de vigência do PME – e uma insta-

Gráfico 1 – Percentual de matrículas em tempo integral, ensino fundamental – Brasil, 2008-2021.



Fonte: Elaborado com base no Censo Escolar (BRASIL 2008b, 2009b, 2010c, 2011b, 2012b, 2013c, 2014c, 2015, 2016a, 2017, 2018, 2019, 2020, 2021).

bilidade com tendência de queda no período de 2016 a 2021.

De modo a contribuir para as análises dos dados apresentados no Gráfico 1, relacionando-o com os mo(vi)mentos do governo federal no que diz respeito à indução de políticas de educação em tempo integral, o período analisado foi dividido em dois momentos: 1. de franca ampliação do PME (2008 a 2015) e 2. de instabilidade em relação a uma política indutora por parte do governo federal (2016 a 2019).

O primeiro período – de franca ampliação do PME – foi marcado pelo progressivo incentivo às articulações intersetoriais de políticas para a adesão ao Programa por parte das instâncias subnacionais. No ano de 2008, conforme já evidenciado, o Programa esteve limitado a escolas de regiões metropolitanas, ao passo que, no ano de 2013, o Programa ampliou significativamente seus critérios de adesão de modo a possibilitar sua capilaridade no território nacional (MENEZES; DINIZ JÚNIOR, 2020).

Especificamente em 2013 e 2014, os Manuais apresentavam como um dos critérios de adesão ao Programa as “escolas localizadas em todos os municípios do país” (BRASIL, 2014a, p. 7), o que apontava para predisposição da União em ampliar o Programa e, com isso, garantir a indução de políticas locais através do aporte financeiro e técnico.

No ano de 2015 o país já contava com 19,4% do total de matrículas do Ensino Fundamental em tempo integral, aproximando-se do percentual estipulado, no ano anterior, pelo PNE 2014-2024 – 25% das matrículas. Como resultado da implementação do PME, até o momento, é possível identificar que, além de recolocar na pauta nacional a questão da educação integral e(m) tempo integral (SOUZA; MENEZES; COELHO; BERNADO, 2017), possibilitou a articulação do Programa com outras políticas de educação em tempo integral de âmbito local e a articulação de políticas na perspectiva da proteção social (BRASIL, 2013a; MENEZES; DINIZ JÚNIOR, 2020).

Considerando a política como espaço de disputas, há que sinalizar que a trajetória do PME foi marcada por diversos conflitos que dificultaram a sua continuidade como política indutora no território nacional. Dentre estas disputas podemos sinalizar aquela que estava no âmbito do próprio governo Dilma Rousseff, de mesmo partido político do governo Lula, responsável pela implementação do referido Programa. O desacordo em relação ao PME no âmbito do governo federal ficou evidente na declaração do ministro da Educação, Aloísio Mercadante, em 2016, quando disse que as crianças atendidas pelo PME aprendiam capoeira, mas não sabiam matemática (OLIVEIRA, 2019), sinalizando, assim, o seu claro descontentamento e desacordo com o Programa. Além disso, as fundações empresariais, que desempenharam um importante papel para o fortalecimento⁵ do PME (COSTA, 2018), também contribuíram para o seu declínio, a exemplo da edição de um estudo, por parte da Fundação Itaú Social e do Banco Mundial (FUNDAÇÃO ITAÚ SOCIAL, 2015), que apontou que os estudantes inscritos no Programa não obtinham melhores resultados na avaliação de sua aprendizagem, revelando uma perspectiva pedagógica neotecnicista⁶ (SAVIANI, 2013) por parte das instituições responsáveis pelo referido estudo.

Deste modo, compreende-se que, ainda na gestão do governo Dilma Rousseff, o segundo período – de instabilidade em relação a uma política indutora por parte do governo federal – já estava sendo evidenciado. Além disso, o ano de 2015 foi marcado por instabilidades políticas, de modo que em 2016 foi deflagrado e aprovado o processo de impeachment da presidenta, substituída pelo seu então vice-presidente Michel Temer; compreendemos, portanto, que o cenário vivido a partir do ano

5 O autor sinaliza a intensa mobilização dos empresários em relação à pauta da educação integral em tempo integral, o que influenciou a criação e o *modus operandi* do PME.

6 Em que o controle do processo pedagógico desloca-se para os resultados, com vistas à eficiência e à eficácia da educação (SAVIANI, 2013).

de 2016 já estava sendo desenhado no ano anterior, durante o governo Dilma.

Em consonância com o estudo de Dourado (2007), que versa sobre a ausência de planejamento e a descontinuidade das/nas políticas educacionais no país, o novo governo federal instituiu o Programa Novo Mais Educação (PNME), que objetiva melhorar a aprendizagem em Língua Portuguesa e Matemática “por meio da ampliação da jornada escolar de crianças e adolescentes, mediante a complementação da carga horária de cinco ou quinze horas semanais [...]” (BRASIL, 2016b, Art. 1º).

Convém destacar que a Portaria que institui o PNME não revogou aquela que deu origem ao PME, de modo que a descontinuidade deste último deu-se a partir da suspensão dos repasses de recursos financeiros às escolas para a sua execução (IGLESIAS, 2019). Ademais, o fato de o PNME possibilitar a ampliação da jornada escolar em cinco horas semanais sinaliza que sua implementação, neste formato, não contribuiria efetivamente para o alcance da Meta 6 estabelecida no PNE, referente à oferta de educação em tempo integral. Diante disso, é possível observar o papel exercido pelo governo federal – de apoio técnico e financeiro – no que diz respeito às políticas educacionais vivenciadas nas instâncias subnacionais, especialmente aquelas com pouca capacidade administrativa e financeira.

Efetivamente, no ano de 2016, é possível observar uma diminuição de 8,9 pontos percentuais (p.p.) no número de matrículas em relação ao ano anterior. Este resultado evidencia que as crises e mudanças vivenciadas no âmbito do governo federal, que contribuíram para as alterações ou para o fim de repasse de recursos financeiros, via PDDE, para a ampliação da jornada escolar, prejudicaram sua oferta nas instâncias subnacionais.

No ano de 2017 é possível observar o aumento no número de matrículas em tempo integral, o que pode evidenciar que as instâncias subnacionais optaram pela organização do PNME de modo a ofertar 15 horas semanais,

contemplando, assim, a jornada escolar de tempo integral. Já os dados de 2018 apresentam uma queda de 5,4 p.p. em relação ao ano anterior e se mostram estáveis em relação ao ano de 2019. Entretanto, se destaca que nos dois últimos anos do período analisado apenas 10,9% das matrículas do Ensino Fundamental são de tempo integral, um expressivo distanciamento entre a realidade apresentada e a meta estabelecida no PNE 2014-2024. Além disso, pode-se inferir que as mais de 2 milhões de matrículas em tempo integral no país, observadas no ano de 2019, estavam presentes em municípios e estados com capacidade administrativa e financeira para a manutenção de políticas próprias de educação em tempo integral.

A análise do período de 2008 a 2021 possibilita identificar o importante papel da União como articuladora de políticas de educação em tempo integral, uma vez que a execução do PME foi acompanhada de aumento significativo no número de matrículas em tempo integral. Revela, ainda, que as descontinuidades de uma política desta natureza contribuíram para a diminuição do atendimento em tempo integral dos estudantes do país e, por conseguinte, para a desarticulação de ações com foco no combate às desigualdades educacionais.

Há que se destacar a queda constatada nas matrículas em tempo integral no ano de 2020, correspondendo a 8,2% do total das matrículas no ensino fundamental naquele ano. Como se sabe, no referido ano foi deflagrada a pandemia de Covid-19, que impossibilitou as escolas de atenderem aos estudantes nas atividades presenciais. Essa situação pode ter contribuído para a referida queda.

Afora esta constatação, se pode apontar que a lógica pela qual o governo federal articulou tal política potencializou as desigualdades já existentes, uma vez que cidades e estados com capacidades administrativas e financeiras distintas e desiguais recebiam recursos para a execução do Programa considerando o número de estudantes atendidos, não as especificidades locais. Nesse sentido, é possível compreender

que uma política indutora demanda planejamento para o tratamento das diferenças e desigualdades regionais e locais, para talvez constituir-se efetivamente como uma estratégia que possibilite às instâncias subnacionais, de acordo com suas realidades, planejar, executar e dar sustentabilidade às suas políticas de educação em tempo integral com qualidade.

Considerações Finais

O estudo evidenciou a compreensão da ampliação da jornada escolar, na direção do tempo integral, como proposta para o enfrentamento das desigualdades educacionais, retirando da escola pública o seu papel de produtor de desigualdades sociais (SILVA, 2013). Adicionalmente, no caso brasileiro, destacou-se que já na década de 1990 o país buscou empreender ações para esta ampliação; destas, ocorreu no ano de 2007 a efetivação de uma ação indutora, o Programa Mais Educação, com maior tempo de vigência.

Considera-se que o PME foi organizado em dois grandes eixos de ações na busca pelo enfrentamento dessas desigualdades. O primeiro deles se referiu às atividades educativas que, pela articulação entre os saberes escolares e os locais/comunitários, contribuiriam para a melhoria da qualidade da educação, na perspectiva da educação integral. Quanto ao segundo eixo – articulação de políticas sociais –, apresentou que a integração destas políticas, no âmbito do Programa, se deu tanto na perspectiva da proteção social como para a sua gradativa capilaridade no território nacional. Contudo, cabe destacar que ambos os eixos exigem condições para que sua materialização corrobore com o referido enfrentamento, sendo impossível desconsiderar as especificidades políticas, pedagógicas e epistemológicas concernentes à educação escolar.

Destacou-se que a indução, financeira e técnica, por parte da União, materializada no PME, contribuiu para a ampliação das matrículas em tempo integral no Ensino Fundamental. Entre-

tanto, observamos que o repasse de recursos financeiros não considerou as especificidades regionais e locais, o que pode ter contribuído para a dependência de instâncias subnacionais quanto ao apoio técnico e financeiro da União para a elaboração e sustentabilidade de políticas locais de educação em tempo integral.

Além disso, a ausência de uma política indutora, por parte do governo federal, evidenciou a diminuição das matrículas em tempo integral no Ensino Fundamental, revelando, assim, as desigualdades administrativas e financeiras das instâncias subnacionais para a manutenção de políticas próprias. Por fim, constatou-se, que a ausência de planejamento e a marca da descontinuidade das políticas educacionais no país contribuem para o aprofundamento das desigualdades educacionais.

REFERÊNCIAS

- BALL, Stephen J. **Educational reform: a critical and post-structural approach**. Buckingham: Open University Press, 1994.
- BERNADO, Elisângela da Silva; CHRISTOVÃO, Ana Carolina. Tempo de Escola e Gestão Democrática: o Programa Mais Educação e o IDEB em busca da qualidade da educação. **Educação & Realidade**, v. 41, p. 1113-1140, 2016.
- BRASIL. Decreto de 14 de maio de 1991. Dispõe sobre o Projeto Minha Gente e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 1991a.
- BRASIL. **Projeto Minha Gente**. Brasília, 1991b. (mimeo).
- BRASIL. Lei nº 8.642, de 31 de março de 1993. Dispõe sobre a instituição do Programa Nacional de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente – Pronaica e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 1993.
- BRASIL. Lei n. 9.394 de 20 de dezembro 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: Brasília, 1996.
- BRASIL. Lei n. 9.608, de 18 de fevereiro de 1998. Dispõe sobre o serviço voluntário. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 18 fev. 1998.
- BRASIL. Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001. Aprova do Plano Nacional de Educação e dá outras

providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 9 jan. 2001.

BRASIL. Portaria Normativa Interministerial nº 17, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa Mais Educação, que visa fomentar a educação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio do apoio a atividades socioeducativas no contraturno escolar. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2007a.

BRASIL. Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007. Dispõe sobre o Fundeb, regulamenta a Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2007b.

BRASIL. Ministério da Educação. **Manual Operacional da Educação Integral**, no exercício de 2008. Brasília: MEC, 2007c.

BRASIL. Ministério da Educação. **Manual Operacional da Educação Integral**, no exercício de 2008. Brasília: MEC, 2008a.

BRASIL. **Resumo Técnico**: Censo da Educação Básica. Brasília: MEC / Inep, 2008b.

BRASIL. Ministério da Educação. **Manual Operacional da Educação Integral**, no exercício de 2009. Brasília: MEC, 2009a.

BRASIL. **Resumo Técnico**: Censo da Educação Básica. Brasília: MEC / Inep, 2009b.

BRASIL. Decreto nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010. Dispõe sobre o Programa Mais Educação. **Diário Oficial da União**. Brasília, 2010a.

BRASIL. Ministério da Educação. **Manual Operacional da Educação Integral**, no exercício de 2010. Brasília: MEC, 2010b.

BRASIL. **Resumo Técnico**: Censo da Educação Básica. Brasília: MEC / Inep, 2010c.

BRASIL. Ministério da Educação. **Manual Operacional da Educação Integral**, no exercício de 2011. Brasília: MEC, 2011a.

BRASIL. **Resumo Técnico**: Censo da Educação Básica. Brasília: MEC / Inep, 2011b.

BRASIL. Ministério da Educação. **Manual Operacional da Educação Integral**, no exercício de 2012. Brasília: MEC, 2012a.

BRASIL. **Resumo Técnico**: Censo da Educação Básica. Brasília: MEC / Inep, 2012b.

BRASIL. Programa Mais Educação: Impactos na educação integral e integrada. **Relatório de Pesquisa**. Brasília, DF, 2013a.

BRASIL. Ministério da Educação. **Manual Opera-**

cional da Educação Integral, no exercício de 2013. Brasília: MEC, 2013b.

BRASIL. **Resumo Técnico**: Censo da Educação Básica. MEC: Inep, 2013c.

BRASIL. Lei 13.005, de 25 de junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências**. Diário Oficial da União, Brasília, 2014a.

BRASIL. Ministério da Educação. **Manual Operacional da Educação Integral**, no exercício de 2014. Brasília, 2014b.

BRASIL. **Resumo Técnico**: Censo da Educação Básica. Brasília: MEC / Inep, 2014c.

BRASIL. **Resumo Técnico**: Censo da Educação Básica. Brasília: MEC / Inep, 2015.

BRASIL. **Resumo Técnico**: Censo da Educação Básica. Brasília: MEC / Inep, 2016a.

BRASIL. Portaria nº 1.144, de 10 de outubro de 2016. Institui o Programa Novo Mais Educação, que visa melhorar a aprendizagem em língua portuguesa e matemática no ensino fundamental. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2016b.

BRASIL. **Resumo Técnico**: Censo da Educação Básica. Brasília: MEC / Inep, 2017.

BRASIL. **Resumo Técnico**: Censo da Educação Básica. Brasília: MEC / Inep, 2018.

BRASIL. **Resumo Técnico**: Censo da Educação Básica. Brasília: MEC / Inep, 2019.

BRASIL. **Resumo Técnico**: Censo da Educação Básica. Brasília: MEC / Inep, 2020.

CARVALHO, Levindo D.; RAMALHO, Bárbara B.; SANTOS, Kildo. A. dos. O Mais Educação na América Latina: legados a infâncias e juventudes pobres. **Educação & Realidade**, v. 44, n. 1, p. 1-22, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/SL9FgVB33jFmqrL7Rzn9bbM/?format=html&lang=pt>. Acesso em: 10 fev. 2022.

CAVALIERE, Ana M.; MAURICIO, Lúcia V. Práticas de ampliação da jornada escolar no ensino fundamental: sobre modelos e realidades. In: reunião Anual da ANPED, 34. Educação e justiça social. 2 a 05 de outubro de 2011, Natal. **Anais...** Natal: ANPED, 2011.

COELHO, Lígia M. C. da C.; HORA, Dayse M. Políticas públicas e gestão para a **Educação Integral**: formação de professores e condições de trabalho. Goiânia: Anpae, 2011.

COELHO, Lígia M. C. da C. História (s) da educação integral. **Em Aberto**, v. 21, n. 80, p. 83-96, 2009.

COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa. Integração escola-território: “saúde” ou “doença” das instituições escolares? In: MAURÍCIO, Lucia Velloso Mauricio (Org.). **Tempos e espaços escolares**. Experiências, políticas e debates no Brasil e no mundo. Rio de Janeiro: Ponteiro; FAPERJ, 2014.v. 1, p. 181-198.

COELHO, Lígia M. C. da C.; ROSA, Alessandra V. N.; SILVA, Luisa F. do A. Plano Nacional de Educação, Programa Mais Educação e novo Programa Mais Educação: entre perspectivas e desafios. **Cocar**, v. 12, n. 23, p. 510-533, 2018. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/1738>. Acesso em: 10 fev. 2022.

COSTA, Regis E. C. A da. Ampliação da Jornada Escolar e o Terceiro Setor: a atuação do CENPEC. **Educação & Realidade**, v. 43, n. 2, p. 401-414, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/BJyT9JYX7N4JQyv9DpSMPBg/?format=html>. Acesso em: 14 fev. 2022.

COSTA, Valdeney L. **Formas de colaboração na Educação (integral) em Tempo Integral: indução/sedução das municipalidades?**. 2019. 300 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, 2019.

DINIZ JÚNIOR, Carlos A. **Comitês Territoriais de Educação Integral: das ideias ao texto**. 2017. 143 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, 2017.

DINIZ JÚNIOR, Carlos A. Unesco e a jornada escolar: uma análise a partir do projeto principal de educação para a América Latina e o Caribe (PPE). **Cocar**, v. 14, n. 30, p. 01-18, 2020a. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/3518>. Acesso em: 12 jan. 2022.

DINIZ JÚNIOR, Carlos A. Uma análise das permanências e rupturas em duas políticas de ampliação da jornada escolar brasileiras: CIACs e PME. **Educação Por Escrito**, v. 11, n. 1, p. 01-08, 2020b. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/index.php/porescrito/article/view/33260>. Acesso em: 22 fev. 2022.

DOURADO, Luiz F. Políticas e gestão da educação básica no Brasil: limites e perspectivas. **Educação & Sociedade**, v. 28, n. 100, p. 921-946, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/w6QjW7pMDpzLrfRD5ZRkMWr/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 05 jan. 2022.

EVANGELISTA, O.; SHIROMA, E. O. Educação para alívio da pobreza: novo tópico na agenda global. **Revista de Educação PUC-Campinas**, v. 20, p. 43-54, 2006. Disponível em: <http://periodicos.puc-campinas.edu.br/seer/index.php/reeducacao/article/view/220>. Acesso em: 13 jul. 2022.

FUNDAÇÃO ITAÚ SOCIAL. **Relatório de Avaliação Econômica e Estudos Qualitativos: O Programa Mais Educação**, 2015. Disponível em: https://www.redeitausocialdeavaliacao.org.br/wp-content/uploads/2015/11/sintese_Mais_Educacao_impacto-quali_20151118.pdf. Acesso em: 10 nov. 2021.

GUILARDUCCI, Raphael H. M. **Indução em políticas federais de educação em tempo integral e sua materialização na rede municipal de São João Del-Rei**. 2019. 188 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, 2019.

IGLESIAS, Alessandra F. **Do Programa Mais Educação ao Programa Novo Mais Educação: o financiamento da educação em tempo integral em escolas do município de São João de Meriti/RJ**. 2019. 173 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, 2019.

LECLERC, Gesuína F. E.; MOLL, Jaqueline. Programa Mais Educação: avanços e desafios para uma estratégia indutora da Educação Integral e em tempo integral. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 45, p. 91-110, jul./set. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/C5Jn4Yrn5XxhznFNTDMGJw/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 14 mar. 2022.

LEITE, L. H. A. Educação Integral, territórios educativos e cidadania: aprendendo com as experiências de ampliação da jornada escolar em Belo Horizonte e Santarém. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 45, p. 57-72, jul./set. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/PbBdnCFRhMGgPkvBsJ95Htr/?lang=pt&format=html>. Acesso em: 14 fev. 2022.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação & Sociedade**, v. 27, p. 47-69, 2006.

158 | Rev. FAEEBA – Ed. e Contemp., Salvador, v. 32, n. 70, p. 145-159, abr./jun. 2023

- MENDONÇA, Patrícia M. **O direito à educação em questão: as tensões e disputas no interior do Programa Mais Educação**. 2017. 179 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, 2017.
- MENEZES, Janaína S. da S.; LEITE, Lúcia H. A. Ampliação da jornada escolar em municípios brasileiros: políticas e práticas. **Em Aberto**, v. 25, n. 88, p. 53-68, 2012. Disponível em: <http://www.emaberto.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/3085>. Acesso em: 14 fev. 2022.
- MENEZES, Janaína S. da S.; DINIZ JÚNIOR, Carlos A. Comitês de Educação Integral: mo (vi) mentos dos/nos documentos editados pelo Ministério da Educação. **Educação em Revista**, v. 36, p. 01-15, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/9tHhGZrHQ4RGQkDwBtKWDXx/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 03 fev. 2022.
- MINAYO, Maria Cecilia de S.; SANCHES, Odécio. Quantitativo-qualitativo: oposição ou complementaridade?. **Cadernos de saúde pública**, v. 9, p. 237-248, 1993.
- MÓL, Saraa C. **Educação Integral e(m) Tempo Integral no “Novo Milênio”: concepções pedagógicas para qual (con)formação?** 2020. 273 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, 2020.
- MOLL, Jaqueline. O PNE e a educação integral: desafios da escola de tempo completo e formação integral. **Retratos da Escola**, v. 8, n. 15, p. 369-381, 2014. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/447>. Acesso em: 15 fev. 2022.
- MOTTA, Vânia C. Ideologias do capital humano e do capital social: da integração à inserção e ao conformismo. **Trabalho, Educação e Saúde**, v. 6, p. 549-571, 2009. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1981-77462008000300009&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 13 jul. 2022.
- OLIVEIRA, Maria M. de. Como fazer pesquisa qualitativa. Petrópolis: Vozes, 2007.
- OLIVEIRA, Thiago A. **A educação integral no século XXI – do Programa Mais Educação ao Programa Novo Mais Educação**. 2019. 123 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação Educação, Linguagem e Psicologia, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2019.
- SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2013. v. 1.
- SILVA, Bruno. A. R. **Interesses, dilemas e a implementação do Programa Mais Educação no município de Maricá (RJ)**. 2013. 274 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.
- SILVA, Margareth C. **Educação integral e proteção social no contexto de uma escola pública de tempo integral**. 2018. 148 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, 2018.
- SOUZA, Donaldo B de; MENEZES, Janaína S. da S.; COELHO, Lígia M. C. da C.; BERNADO, Elisângela da S. Regime de Colaboração e Educação em Tempo Integral no Brasil. **Cadernos de pesquisa**, v. 47, n. 164, p. 540-561, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/q39mBzZgsVxG3K9hC8zt9nc/?format=html&lang=pt>. Acesso em: 25 fev. 2022.
- UNESCO. **Declaración de Cochabamba**. Santiago: Promedlac, 1996.
- ZANARDINI, João B. Considerações sobre o papel da educação eficiente como estratégia para o alívio da pobreza. In: EVANGELISTA, O. (org.). **O que revelam os slogans educacionais**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2014, p. 245 -282.

Recebido em: 29/11/2022
Aprovado em: 07/03/2023



Este é um artigo publicado em acesso aberto sob uma licença Creative Commons.