

**POLÍTICAS EDUCACIONAIS, EDUCAÇÃO DE TEMPO INTEGRAL E
O PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO: REFLEXÕES INICIAIS**

Simone Weinhardt Withers
Pontifícia Universidade Católica do Paraná - Brasil
E-mail: simoneww@gmail.com

José Luis de Oliveira
Pontifícia Universidade Católica do Paraná - Brasil
E-mail: joseluisctba@yahoo.com.br

Jociane Emidia Silva Geronasso
Pontifícia Universidade Católica do Paraná - Brasil
E-mail: jocianegeronasso@gmail.com

Romilda Teodora Ens
Pontifícia Universidade Católica do Paraná - Brasil
E-mail: romilda.ens@gmail.com

Trabalho de natureza teórica

Resumo: O presente artigo demonstra como vêm se configurando as políticas educacionais para a educação de tempo integral no Brasil. Enfoca o Programa Mais Educação instituído pela Portaria Interministerial nº 17/2007, integrante do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). Procura entender os desafios e as dificuldades desse projeto de escola a partir das ideias marxistas e de autores que fazem a abordagem a partir da mesma concepção, buscando compreender de que forma as políticas educacionais para a escola de tempo integral vem se configurando no modo de produção capitalista brasileiro. A metodologia utilizada foi fundamentalmente a pesquisa bibliográfica pautada em Marx, Engels (2012), Mézàros (2008), Tonet (2005), dentre outros, e de uma pesquisa documental, por meio de análise dos documentos orientadores do MEC para o Programa Mais Educação. O artigo divide-se em duas partes: a primeira consiste em uma leitura marxista sobre as políticas educacionais e a segunda de uma análise do Programa Mais Educação para proporcionar subsídios para fazer uma leitura crítica dessa política educacional.

Palavras-chave: Educação de tempo integral. Políticas Educacionais. Programa Mais Educação.

Introdução

Nos diferentes momentos históricos nas inter-relações entre a cultura e a economia, em decorrência das ideologias e dos interesses de grupos dominantes numa sociedade capitalista, surgem verdades relativas que vão se tornando absolutas, institucionalizadas e resultam em políticas públicas. (WITHERS, 2011).

Quanto à política, Marx (*apud* TONET, 2005, p. 56) ressalta que essa “tem um caráter essencialmente negativo; nem faz parte da natureza essencial do ser social, nem é uma dimensão insuperável dele”. Considera que como um fenômeno social não é um todo homogêneo, marcado pela diferença e pela unidade, e que poderá apresentar aspectos positivos apesar de possuir um caráter essencialmente negativo (TONET, 2005). Já em relação ao Estado, Marx (2012, p. 98) assevera que este seria “a forma pela qual os indivíduos de uma classe dominante fazem valer seus interesses comuns e na qual se resume toda sociedade civil de um período”, ou como diria Montaño (1999, p. 49) “o Estado constitui-se num tipo privilegiado de organização dentro e a serviço da sociedade capitalista que o criou e o mantém” desta forma “não sendo possível pensar um sem o outro, um independente do outro”.

Nesse sentido ao tratarmos de políticas educacionais precisamos considerar as questões históricas, suas implicações e consequências, bem como o contexto político em que estão inseridas, visando ao entendimento das contradições que estão presentes, levando em conta que o capitalismo cria estratégias para se manter como sistema e o Estado se constitui, como afirmam Lessa e Tonet (2011, p. 85), num “instrumento especial de repressão a serviço das classes dominantes”.

Boneti (2007) complementa que a partir da globalização da economia, vem se configurando outra compreensão de Estado, onde novos elementos são constituídos para representar a relação entre Estado e sociedade civil. Nesse sentido, a formulação de políticas públicas não pode ser efetivada somente a partir de uma perspectiva jurídica num Estado neutro, com o objetivo somente do bem comum que seria de interesse das diversas classes sociais, ou ainda, a partir de interesses de uma classe dominante que se utilizaria do Estado para atingir suas finalidades. Explica o autor que “no atual contexto da sociedade, no âmbito da nova configuração social, econômica e política, introduz-se elementos novos na estrutura social, os quais ofuscam os limites e os interesses de classes, pela própria feição nova do espaço da atuação econômica” (p. 13). Dessa forma “[...] com o avanço das relações



econômicas globalizadas, as manifestações de interesses de classes e os seus limites não são claramente visíveis” (p. 13).

Para o autor, os interesses por trás da formulação das políticas públicas aparecem “camuflados pelos interesses específicos” que podem ser “expressos pelos grupos econômicos, grandes corporações do setor produtivo ou por diferentes grupos sociais” e também “pelas próprias problemáticas sociais”, mas, que, em ambos os casos “existe uma estreita afinidade entre os projetos do Estado (as políticas públicas) e os interesses das elites econômicas” reafirmando que “a definição das políticas públicas é condicionada aos interesses das elites globais por força da determinação das amarras econômicas próprias do modo de produção capitalista” (BONETI, 2007, p. 14).

No contexto atual, talvez a característica mais preponderante em relação a formulação das políticas públicas seria seu caráter global, ou seja, as tomadas de decisões que tradicionalmente “eram geradas no contexto nacional”, nas últimas décadas, contudo, “observa-se um contexto constituído de três instâncias – global, nacional e local – que move a estrutura produtiva e política de uma nação” indicando que, “o contexto social e político nacional [...] vê-se envolvido em condicionantes que são globais” (BONETI, 2007, p. 15), aquilo que Souza Santos (2010, p. 438) denomina de “localismo globalizado”, ou seja, o “processo pelo qual determinado fenômeno, entidade, condição ou conceito local é globalizado com sucesso”, num movimento onde “o que se globaliza é vencedor de uma luta pela apropriação ou valorização de recursos, [...] ou pela imposição de uma (des)ordem internacional” concretizada numa vitória que “traduz-se na capacidade de ditar os termos da integração, da competição/negociação e da inclusão/exclusão”.

Nesse sentido, considerando principalmente o campo da educação, Ball (2001, p. 100) aborda as questões relacionadas ao que chama de “surgimento de um novo paradigma de governo educacional”. Ao debater a questão da globalização, questiona “até que ponto estamos a assistir ao desaparecimento gradual da concepção de políticas específicas do Estado Nação nos campos econômicos, social e educativo”. Segundo o pesquisador, “a criação das políticas nacionais é, inevitavelmente, um processo de ‘bricolagem’”, ou seja,

“um constante processo de empréstimo e cópia de fragmentos e partes de ideias de outros contextos, de uso e melhoria das abordagens locais já tentadas e testadas” (p. 102, Grifos do autor).

Os interesses das elites globalizadas aparecem claramente determinados nas políticas de expansão das relações capitalistas mundiais por diversas instituições e, no que se refere à educação, Shiroma, Campos e Garcia (2005, p. 430) afirmam que “as bases para a avalanche de reformas verificadas em vários países nas últimas décadas” foram influenciadas por “organismos multilaterais” como “Banco Mundial (BM), Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) [...] entre outros” os quais por meio de seus documentos “não apenas prescreviam as orientações a serem adotadas” como também “produziam o discurso ‘justificador’ das reformas” as quais “preparadas em outros contextos, necessitavam erigir consensos locais para sua implementação” (p. 430, Grifos dos autores).

Pelo exposto, evidencia-se que a elaboração e o estabelecimento das políticas públicas dependem de alguns condicionantes básicos, entre os quais, segundo Boneti (2007, p. 15) estariam “os interesses da expansão do capitalismo internacional, explicitados pelas elites globais” as quais se utilizam de diferentes meios “no sentido de angariar poderes e possibilidades de interferirem no caráter e na operacionalização das políticas públicas de países periféricos” e finalmente “à correlação de interesses originados no contexto social nacional, das classes dominantes e dos vários segmentos que compõe a sociedade civil”. Entretanto, o autor ressalta que, apesar das “elites globais e as classes dominantes nacionais” se apresentarem como “agentes determinantes na elaboração e instituição das políticas públicas” eles “não são os únicos”, pois, nos dias atuais, a “pluralidade política” permite que outros agentes “originados na organização da sociedade civil, como são as ONGs, os movimentos sociais, etc., se constituam em novos agentes confrontantes com os projetos das elites e classes dominantes” (p. 16).



Ainda, segundo Vieira (2004), a política é entendida como uma técnica realizada para adaptar a realidade ao movimento da história em prol da normalidade social, pois a política só se realiza com o Estado que é a representação da sociedade presente num “mundo globalizado, em constante desenvolvimento, [e que] requer das instituições educativas um novo foco de atuação político-educacional”, segundo Ferreira e Araújo (2011, p. 345, grifo nosso).

Nesse âmbito as políticas públicas tratam de decisões realizadas com o objetivo de intervir na realidade social, seja para se realizar um investimento, seja como forma de interferir administrativamente, ou para atender as “necessidades que brotam da dinâmica reprodutiva do capital” (LESSA; TONET, 2011, p. 83).

Conforme ressalta Shiroma, Campos e Garcia (2005, p. 427) “a proliferação de documentos referentes à reforma educacional implementada pelo Ministério da Educação na última década do século XX” e o “conteúdo e os discursos presentes nos documentos de organismos nacionais e internacionais” indicam uma verdadeira “transformação no discurso utilizado por tais instituições”. Conforme as autoras “no início dos anos de 1990, predominaram os argumentos em prol da qualidade, competitividade, produtividade, eficiência, e eficácia”, entretanto, “ao final da década percebe-se uma guinada do viés explicitamente economicista para uma face mais humanitária na política educacional”, a qual pode ser percebida “pela crescente ênfase nos conceitos de justiça, equidade, coesão social, inclusão [...]”.

Neste sentido, a proposta desse texto seria refletir sobre a política educacional brasileira que configura a escola de tempo integral e sua dinâmica, a qual vem se constituindo no cotidiano educacional brasileiro, em que investimentos e leis são direcionados a esse projeto de escola com vistas a melhoria da qualidade da educação que vise a humanização do estudante.

A escola de tempo integral e o Programa mais educação

Num processo histórico no Brasil, a escola em tempo integral tem sua origem nos anos 1920. Embora em nível brasileiro tenha tido uma presença

precária e restrita, atualmente na sociedade contemporânea encontram-se, amplos campos de atuação para essa jornada ampliada, ou seja, a educação em tempo integral. Muitas vezes essas experiências de educação de tempo integral foram truncadas ou mesmo descaracterizadas, sob a égide de que eram muito onerosas ao Estado e, mesmo porque nunca fizeram parte das políticas educacionais brasileiras.

No entanto, a necessidade de educação em tempo integral no Brasil tem se evidenciado nas últimas décadas, principalmente a partir da aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/1996, que prevê em seu artigo 34, § 2º a ampliação da jornada escolar,

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.

Esse projeto de escola tem como característica a jornada ampliada, onde são proporcionadas atividades que articulem os componentes curriculares, previstos em lei, com outras atividades que privilegiem o desenvolvimento integral dos estudantes e que respeitem seu desenvolvimento.

Com esse objetivo e com o intuito de efetivar o que foi apontado pela legislação, diferentes ações têm sido desenvolvidas nos municípios brasileiros a partir de programas implantados pelo Governo Federal com a finalidade de proporcionar esse atendimento aos estudantes.

Além disso, em decorrência da LDBN/1996 o Plano Nacional da Educação, que foi aprovado em 2001, referiu-se em diferentes momentos à Educação de Tempo Integral, reivindicando que esse projeto de escola fosse efetivado para as crianças oriundas das classes menos favorecidas, não só para o ensino fundamental como inclusive para a educação infantil. O PNE (2001-2010) foi mais incisivo que a própria LDBN em relação a esse tema, no entanto, não foi capaz de impor um conjunto de ações concretas, pois limitou-

se à ideia de uma implantação progressiva, sem, no entanto, definir uma política educacional (GIOLO, 2011).

Já o PNE (2014-2024), em sua meta nº 6 (seis) prevê “oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos (as) alunos (as) da educação básica”.

Em decorrência dessa legislação, em 2007 é instituído pela Portaria Interministerial nº 17/2007a o Programa Mais Educação, integrante do Plano de Desenvolvimento da Educação¹ (PDE). Esse programa tem como objetivo, como estabelece o art. 1.º dessa Portaria “contribuir para a formação integral de crianças, adolescentes e jovens, [...] ampliando a oferta de saberes, métodos, processos e conteúdos educativos” (BRASIL, 2007a). Ou seja, contribui para a ampliação da jornada escolar e uma proposta curricular, voltada à Educação Integral.

Paralelo a esse programa, o FUNDEB/2007² (Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação) inicia um processo em nível nacional de implantação da escola de tempo integral, estabelecendo valores específicos para esse programa, prevendo recursos para todo território nacional (BRASIL, 2007b). Sobre essa política. Saviani ressalta que “o denominado PDE aparece como um grande guarda-chuva que abriga praticamente todos os programas em desenvolvimento pelo país” (SAVIANI, 2007, p. 123), e o programa Mais Educação vem a compor esse plano. Esse programa dá suporte aos sistemas estaduais e municipais de forma a que sejam estimulados a ampliar a jornada escolar até sete horas, a partir disso poderão receber os recursos destinados para tal.

¹ O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), aprovado em 24 de abril de 2007, com o objetivo de melhorar a educação no país, em todas as suas etapas, em um prazo de quinze anos. Prevê várias ações que visam identificar e solucionar os problemas que afetam diretamente a educação brasileira.

² O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) foi criado pela Emenda Constitucional nº 53/2006 e regulamentado pela Lei nº 11.494/2007 e pelo Decreto nº 6.253/2007, em substituição ao Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) que vigorou de 1998 a 2006;



Segundo Moll (2011, p. 131) a tarefa inicial do Programa Mais Educação:

[...] refere-se tanto ao mapeamento das experiências de educação em tempo integral no país e ao “reavivamento” da memória histórica nesse campo, fonte necessária a *desnaturalização* da escola em turnos, quanto à proposição de um *modus operandi* que permitisse a operacionalização do esforço para educação integral nas escolas públicas estaduais e municipais (grifos da autora).

Nessa perspectiva o Programa Mais Educação visa à promoção de atividades socioeducativas ofertadas em contraturno escolar, acreditando que essa ampliação de tempo bem como dos espaços educativos seriam a solução de questões que preocupam a agenda educacional, entretanto, percebe-se na verdade, que estas medidas também fazem parte dos esforços do Estado para a oferta de políticas distributivas de combate à pobreza e, assim, como afirma Mendes (2012, p. 3) “os governos impõem à escola pública o desafio de assumir atribuições e responsabilidades sociais”, entre as quais

[...] apoiar a ampliação do tempo e do espaço educativo e a extensão do ambiente escolar, [...] contribuir para a redução da evasão, da reprovação, da distorção idade/série, [...] oferecer atendimento educacional especializado às crianças, adolescentes e jovens com necessidades educacionais especiais, [...] prevenir e combater o trabalho infantil, a exploração sexual e outras formas de violência contra crianças, adolescentes e jovens, [...] promover a formação da sensibilidade, da percepção e da expressão de crianças, adolescentes e jovens nas linguagens artísticas, literárias e estéticas, [...] estimular crianças, adolescentes e jovens a manter uma interação efetiva em torno de práticas esportivas educacionais e de lazer, [...] promover a aproximação entre a escola, as famílias e as comunidades, [...] prestar assistência técnica e conceitual aos entes federados de modo a estimular novas tecnologias e capacidades [...] (BRASIL, 2007b).

A partir dessas questões propõe-se a promoção dessa ampliação de tempo em diferentes espaços e a partir de diferentes oportunidades educativas com a participação de diversos atores sociais e sob a coordenação das escolas e dos professores (BRASIL, 2007b). Ainda, o Programa Mais Educação tem como área de atuação inicialmente o atendimento em caráter prioritário as



escolas localizadas em regiões metropolitanas e capitais que apresentem um baixo IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) e cujos estudantes estejam em situação de vulnerabilidade social (BRASIL, 2010).

Outra questão a ser ressaltada é quanto aos espaços em que seriam desenvolvidas as atividades do Programa, conforme demonstra a Portaria Normativa Interministerial nº 17/2007a, Parágrafo único do Artigo 1º.

Parágrafo único: O programa será implementado por meio do apoio à realização, em escolas e outros espaços sócio-culturais, de ações sócio-educativas no contraturno escolar, incluindo os campos da educação, artes, cultura, esporte, lazer, mobilizando-os para a melhoria do desempenho educacional, ao cultivo de relações entre professores, alunos e suas comunidades, à garantia de proteção social da assistência social e à formação para a cidadania, incluindo perspectivas temáticas dos direitos humanos, consciência ambiental, novas tecnologias, comunicação social, saúde e consciência corporal, segurança alimentar e nutricional, convivência e democracia, compartilhamento comunitário e dinâmica de redes (BRASIL, 2007a).

O Programa Mais Educação, ao propor a utilização de novos territórios educativos para além dos muros da escola, não tem levado em conta que em inúmeras localidades brasileiras, o único equipamento público existente é a própria escola, e que esta, na maioria das vezes, tem na precariedade sua principal marca. As propostas apresentadas, ao não considerar a estrutura física das escolas, a valorização principalmente financeira dos professores que aumentarão sua carga de trabalho, e a falta de material pedagógico contradizem com uma educação de qualidade e confirmam as palavras de Libâneo (2008, p. 169) indicando que “as políticas educacionais estão fracassando porque elas não partem da realidade escolar, de políticas voltadas diretamente às escolas, das necessidades dos professores, das condições de aprendizagem dos alunos”.

Outra questão a ser ressaltada é que esse Programa prevê uma articulação com outros vinte e três Programas e outros quatro Ministérios que assinam a portaria (BRASIL, 2009a, b e c), indicando que, se por um lado, o Programa Mais Educação amplia o atendimento ao aluno em tempo integral, porém, por outro, ao vincular os benefícios sociais a frequência do aluno à



escola, pode servir também como mecanismo de controle social, nas palavras de Libâneo (2008, p. 170) “a educação e o ensino no Brasil continuam se prestando muito mais a clientelismos, a troca de favores eleitorais, ao jogo de interesses, do que ao efetivo desenvolvimento social e cultural”.

Ainda em relação à esta articulação entre os Ministérios que assinam a Portaria Normativa do referido Programa, bem como a relação prevista entre a União, Estados Federados, Distrito Federal e municípios, pode representar além de descentralização, uma desresponsabilização por parte do Estado, processo que de acordo com Martins (2009, p. 77) implica em “ajustar o tamanho da aparelhagem de Estado e de suas possibilidades de intervenção econômica e social segundo um formato mais flexível baseado nos parâmetros de qualidade e eficiência empresariais da atualidade”. No que se refere à educação, Krawczyk (2008, p. 799) entende que

A reconfiguração do papel do Estado com a institucionalização do Estado mínimo resultou, no caso da educação, em um processo de centralização/descentralização em que o governo federal ficou responsável pela definição de parâmetros curriculares nacionais e pela implantação de um sistema de avaliação institucional comum para o país – concentrando a direção e o controle de todo o sistema educacional –, enquanto se ampliava a responsabilidade dos estados e dos municípios quanto à gestão e ao provimento da educação à população em todos os níveis.

A cada dia as questões referentes à educação integral se instalam nas instituições escolares, as práticas vêm acontecendo em múltiplos espaços, pois o desafio de chegar às populações os benefícios de uma escola com essa característica é grande, algumas questões são evidenciadas como a busca da compreensão da função social da escola.

Cavaliere (2009, p. 61) contribui ao afirmar,

Construir uma escola a mais justa possível, a mais democrática possível, com papel socializador efetivo, atenta aos novos saberes e questões do conhecimento, muito provavelmente incluirá a ampliação do seu tempo e a estabilidade de seus atores. Implicará, principalmente, melhor definição de sua identidade institucional. Essa melhor definição requer seu fortalecimento como local público destinado a garantir o

desenvolvimento e o bem-estar de todas as crianças e jovens brasileiros.

Coelho (2012, p. 81, grifos da autora) acrescenta,

[...] *escola de tempo integral*-compreende a ampliação da jornada como um fator demandado pela própria natureza e função da escola. Em outras palavras, se entendermos ser essa função a de apresentar, constituir e construir os conhecimentos sócio historicamente consolidados [...]

Nesse sentido o Programa Mais Educação ao propor que a educação integral ou mesmo a ampliação da jornada escolar, seja uma proposta de resolução para as mazelas da educação e até da sociedade, traz a lógica, de que o Estado atende aos interesses da classe dominante, “todos são politicamente iguais, mas socialmente divididos entre burgueses e proletários, a igualdade política e jurídica nada mais é do que a afirmação social, real, das desigualdades sociais” (LESSA; TONET, 2011, p. 84).

Assim a ideia de uma escola com o tempo ampliado que atenda a proposta de uma educação humanizadora e emancipadora torna-se duvidosa, pois está sujeita a funcionar a partir de questões que deveriam ser submetidas às mudanças na própria ordem econômica e social, além das questões objetivas de funcionamento. De acordo com Mészáros (2008, p. 25) “uma reformulação significativa da educação é inconcebível sem a correspondente transformação do quadro social no qual as práticas educacionais da sociedade devem cumprir as suas vitais e historicamente importantes funções de mudança”.

Dessa forma a educação integral da forma como está posta na sociedade capitalista, acaba se opondo ao papel da educação em seu sentido ontológico, neste sentido Mészáros (2008, p. 25) afirma que “caso não se valorize um determinado modo de reprodução da sociedade como o necessário quadro de intercambio social, serão admitidos, em nome da reforma, apenas alguns ajustes menores em todos os âmbitos, incluindo o da educação”.

Portanto fica a lógica de que nesse campo educacional o Estado continua a se utilizar das “reformas educacionais”, privilegiando aos interesses das classes dominantes, em detrimento da trabalhadora. A Escola de Tempo



Integral, conforme preconizada pelo Programa Mais Educação, acaba se transformando em um espaço convivência, onde as mazelas da sociedade são escamoteadas, sendo que o verdadeiro sentido pedagógico que deveria prevalecer em suas atividades, acaba sendo deixado de lado.

Considerações

As reflexões pautadas na análise das legislações com o aporte teórico dos autores estudados, possibilitaram perceber que a escola de tempo integral pelo enfoque dado pela legislação atual não atende ao direito à educação dos estudantes desde a educação infantil até os anos finais do ensino fundamental.

Nessa perspectiva é preciso indicar que os limites para a realização deste projeto estão num modelo de sociedade e de organização da escola de tempo integral

Apesar de autores como Leclerc (2011, p. 307) considerarem que “a política educacional brasileira conta hoje com um programa e uma agenda de educação integral” as reflexões indicam que, embora as legislações contemplem e indiquem um caminho rumo a uma educação de tempo integral, ainda contamos com diversos entraves que limitam o avanço desse processo.

Nesse sentido, concordamos com Libâneo (2008, p.168-169) quando esse afirma que há de se pensar em políticas educacionais mais consistentes, pois “o distanciamento entre as políticas educacionais e a realidade concreta das escolas, revela uma total desatenção com os alunos e professores e espaços ensino e aprendizagem, onde as coisas efetivamente acontecem”.

Em relação às políticas das gestões públicas existentes, o Estado passa a ser “implementador” das políticas educacionais, defendendo projetos que são postos para remediar a situação que se apresenta na sociedade brasileira, utilizados como meios paliativos as questões que são inseridas no cotidiano educacional.

Dessa forma são formuladas estratégias coletivas buscando minimizar os aspectos de uma educação com tempo ampliado. Fica a lógica de que as mudanças constantes que vêm ocorrendo nesse projeto educacional, não



trazem a necessidade de se concretizar a função primeira da escola, no sentido da humanização do sujeito.

Por isso é necessário o entendimento de qual é o papel dessa escola que não seja aquele que na sociedade capitalista é de “produzir tanta conformidade ou “consenso” quanto for capaz, a partir de dentro e por meio dos seus próprios limites institucionalizados e legalmente sancionados” (MÉSZÁROS, 2008, p. 45).

São questões relevantes, que se referem à escola de tempo integral, quando é preciso o entendimento do trabalho que se propõe nessa escola, cuja demanda se manifesta de forma diferente e diversificada de uma escola regular, mas não amadora. Há que se levar em conta também a necessidade nessas escolas de um trabalho com uma concepção mais aprofundada de educação, de escola, de estudantes, de ser humano, entre outras.

Pois como diz Mézáros (2008, p. 48): “apenas a mais ampla das concepções de educação nos pode ajudar a perseguir o objetivo de uma mudança verdadeiramente radical, proporcionando instrumentos de pressão que rompam a lógica mistificadora do capital”. Defende-se, contudo, a necessidade de se efetivarem políticas educacionais que busquem melhores condições para a educação de tempo integral.

Referências

BALL, S. J. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. **Currículo sem Fronteiras**, v. 1, n. 2, p. 99-116, jul./dez. 2001. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol1iss2articles/ball.pdf>. Acesso em: 15 mar. 2015.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 15 jan. 2015.

BRASIL. **Portaria Normativa Interministerial nº 17**, de 24 de abril de 2007a. Institui o Programa Mais Educação, que visa fomentar a educação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio do apoio a atividades sócio-educativas no contraturno escolar. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, n.80, 26 abr. 2007, Seção 1, p. 5-6. Disponível em:



ReLePe



I Encontro Latinoamericano de Professores de Política Educativa
II Seminário Internacional de Questões de Pesquisa em Educação

6 e 7 de julho de 2015 - UNIFESP - Guarulhos - São Paulo - Brasil

<http://www.abmes.org.br/abmes/legislacoes/visualizar/id/220> >. Acesso em: 27 jun. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Programa Mais Educação**: passo a passo, Brasília, DF: MEC, Secad, 2009a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/passoapasso_maiseducacao.pdf>. Acesso em: 28 jun. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Texto referência para o debate nacional. **Série Mais Educação**: Educação Integral. Brasília, DF: MEC, Secad., 2009b.

BRASIL. Ministério da Educação. Texto Referência para o debate nacional. **Série Mais Educação**: Gestão Intersectorial no Território. Brasília, DF: MEC, Secad., 2009c.

BRASIL. Ministério da Educação. Decreto nº. 7.083, de 27 de janeiro de 2010, Dispõe sobre o Programa Mais Educação. . **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 27 jan. 2010. Edição extra. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7083.htm>. Acesso em: 28 jun. 2014.

BRASIL. Lei n. 11.494 de 20 de junho de 2007b. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a Lei nº 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis nºs 9.424, de 24 de dezembro de 1996, 10.880, de 9 de junho de 2004, e 10.845, de 5 de março de 2004; e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 21 jun. 2007 e retificado em 22 jun. 2007. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/l11494.htm Acesso em: 10 jan. 2015.

BONETI, L. W. **Políticas públicas por dentro**. 2. ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2007.

CAVALIERE, A. M. Escola de tempo integral *versus* alunos em tempo integral. **Em Aberto**, Brasília, DF: INEP, v.22, n. 80, p.51-63, 2009.

COELHO, L. M. C da C. Alunos no Ensino Fundamental, ampliação da jornada escolar e Educação Integral. **Educar em Revista**, Curitiba: Editora UFPR, n. 45, p. 73-89, jul./set. 2012.

FERREIRA, J. R.; ARAÚJO, S. M. V. Ampliação de tempos e oportunidades no contexto escolar da Secretaria de Educação de Goiás (GO). In: **Caminhos da educação integral no Brasil**: direitos a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2011.



ReLePe



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO PAULO

**I Encontro Latinoamericano de Professores de Política Educativa
II Seminário Internacional de Questões de Pesquisa em Educação**

6 e 7 de julho de 2015 - UNIFESP - Guarulhos - São Paulo - Brasil

GILOLO, J. Educação de tempo integral: resgatando elementos históricos e conceituais para o debate. In: **Caminhos da educação integral no Brasil: direitos a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2011.

LECLERC, G. Programa Mais Educação e práticas de educação integral. In: **Caminhos da educação integral no Brasil: direitos a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2011.

LESSA, S.; TONET, I. **Introdução à filosofia de Marx**. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

LIBÂNIO, J. C. Alguns aspectos da política educacional do governo Lula e sua repercussão no funcionamento das escolas. **Revista HISTEDBR**, Campinas, SP, n. 32, p. 168-178, dez.2008. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/32/art12_32.pdf> Acesso em 25 abr. 2015.

KRAWCZYK, N. R. O PDE: novo modelo de regulação estatal? **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 135, dez. 2008. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742008000300013>. Acesso em: 23 abr. 2015.

MARTINS, A. S. **A direita para o social: a educação da sociabilidade no Brasil Contemporâneo**. Juiz de Fora: UFJF, 2009.

MARX, K.; ENGELS, F. **A Ideologia Alemã**. São Paulo: Martin Claret, 2012.

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2008.

MONTAÑO, C. **Das lógicas do Estado', às lógicas da sociedade civil: estado e 'terceiro setor em questão**. **Serviço Social e Sociedade**, São Paulo, n° 59, 1999.

MOOL, J. A agenda da educação integral: compromisso para sua consolidação como política pública. In: **Caminhos da educação integral no Brasil, direitos a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2011.

SHIROMA, E. O.; CAMPOS, R. F.; GARCIA, R. M. C. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 23, n. 2, p. 427-446, jul./dez. 2005.

SOUSA SANTOS, B. **A gramática do tempo: para uma nova cultura política**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SAVIANI, D. O Plano de Desenvolvimento da Educação: análise do projeto do MEC. **Educação e Sociedade**, Campinas, SP, v. 28, n. 100, p. 1231-1255, 2007. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em: 30 jun. 2013.



ReLePe



**I Encontro Latinoamericano de Professores de Política Educativa
II Seminário Internacional de Questões de Pesquisa em Educação**

6 e 7 de julho de 2015 - UNIFESP - Guarulhos - São Paulo - Brasil

TONET, I. Educação e emancipação humana. In: TONET, I. **Educação, cidadania e emancipação humana**. Ijuí: Unijuí, 2005.

VIEIRA, E. Política social, política econômica e método. In: **Os direitos e a política social**. São Paulo: Cortez, 2004.

WITHERS, S. W. **Políticas de formação de professores de escolas de tempo integral**: representações do pedagogo sobre seu trabalho. 2011, 105f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Curitiba, 2011.