

## Capítulo 9

# Infâncias, territórios e educação integral no contexto latino-americano<sup>1</sup>

Levindo Diniz Carvalho  
Bárbara Ramalho  
Kildo Adevair dos Santos

### Introdução

A educação foi primeiramente afirmada enquanto direito de todos os cidadãos brasileiros em 1934, na Constituição Federal, o que logrou maior efetividade apenas cerca de cinquenta anos mais tarde, a partir da Constituição Cidadã de 1988, quando as condições de acesso à escola por meio da proposição da “[...] gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais” (Brasil, 1988), entre outros fatores, foram minimamente garantidas. Com a abertura democrática e, nela, a formulação da Constituição Federal, o fim dos anos 1980 e o início da década de 1990 passam a ser representativos no alargamento do conjunto de direitos sociais no Brasil. A Constituição de 1988 estabeleceu-se como um divisor de águas quanto à promoção da democratização do acesso à educação formal. Prova disso, são, por exemplo, as séries históricas produzidas pelo Instituto Brasileiro de Geografia Estatística (IBGE)<sup>2</sup>, as quais nos lembram que, em 1992, 12,47% das crianças com idades entre 7 e 9 anos não estavam matriculadas na escola – quantitativo que não figura em 2% atualmente.

---

<sup>1</sup> Este texto é uma versão revisada de um artigo publicado, em 2019, na revista *Educação & Realidade*. <https://doi.org/10.1590/2175-623680711>

<sup>2</sup> Informações disponíveis em: <<http://seriesestatisticas.ibge.gov.br>>. Acesso em: 27 maio 2017.

Se, por um lado, avançou-se na garantia do direito ao acesso à escola de grupos historicamente alijados da educação formal nas últimas quase três décadas, por outro, as estatísticas apontam para a existência de um ainda longo caminho a ser percorrido no que tange ao combate à construção de uma *ampliação para menos* (ALGEBAILLE, 2009). É, portanto, em diálogo com este contexto e, assim, propondo-se a atender, prioritariamente, a escolas com baixos indicadores educacionais e localizadas em regiões empobrecidas, que surge no Brasil, em 2007, o Programa Mais Educação (PME), ação indutora da ampliação da jornada escolar diária e das dimensões educativas ofertadas pela escola.

No presente texto pretende-se localizar o surgimento do PME no cenário político-educacional da América Latina. Além disso, propõe-se analisar, no marco da ampliação do direito à educação, as consequências sociais desta experiência para crianças em situação de pobreza. Para tanto, o texto se organizará em duas partes.

Na primeira delas, o Programa Mais Educação será caracterizado e situado no contexto das políticas educacionais da América Latina. Trata-se do anúncio das proximidades e distanciamentos do Programa relativamente ao cenário político-educacional da região. Posteriormente, por meio da apresentação de resultados de pesquisas realizadas por (BRASIL, 2009a; BRASIL, 2013; CARVALHO, 2013; RAMALHO, 2014), analisam-se as consequências sociais provocadas pelo Programa e suas contribuições para a ampliação do direito à educação das camadas populares, sobretudo, pelo fato dele inaugurar uma concepção de educação integral centrada nas crianças, suas culturas e seus territórios.

### **As Políticas de Educação Integral no Contexto das Reformas Educativas na América Latina**

As discussões a respeito das políticas educacionais na América Latina estão diretamente relacionadas com as propostas de Reforma do Estado do início dos anos 1990. De acordo com o documento do CLAD (Centro Latino-Americano para o Desenvolvimento) *Uma*

*Nova Gestão para a América Latina*, de 1998, a proposta de Reforma Gerencial do Estado foi pautada pela tentativa de aprimorar e avançar o conceito de Estado weberiano, pelo qual o Estado migra de um processo histórico de concentração de poder para um agente capaz de aglutinar as várias lógicas e sujeitos sociais.

Nesses processos de reformas, as políticas educacionais sofreram fortes influências. A *Conferência Mundial da Educação para Todos*, em Jomtien, apontou para um novo paradigma orientador, a educação para a equidade social, fazendo com que as desigualdades sociais ganhassem maior relevância na formulação de políticas educacionais. As reformas educativas na América Latina marcam, entretanto, uma tendência paradoxal, pois, ao mesmo tempo em que se apresentam como uma política social universal, têm sido orientadas também pelas políticas focalizadas, sobretudo na implementação de ações de enfrentamento das desigualdades, dirigidas prioritariamente àqueles que se encontram em situação de pobreza e nos territórios de vulnerabilidade social. É este o caso das políticas de ampliação da jornada escolar, especificamente no que tange à medida dos governos federais de proteção social e combate à pobreza na região latino-americana, que por meio da justiça distributiva focam nas reais desigualdades e buscam compensá-las, na perspectiva do princípio da discriminação positiva.

Assim, embora as políticas sociais tenham sua gênese no princípio da universalização, em função às alterações estruturais ocorridas no Estado Capitalista, que sinalizaram para a redução dos gastos sociais (SALAMA; VALIER, 1997), observou-se, nas últimas décadas, o deslocamento dessas para uma lógica focalizada nos mais pobres. A formulação da noção de território na política social e educacional implica, processos de descentralização e se sustenta também na emergência da equidade como princípio de justiça social.

A estratificação e atribuição de valores às desigualdades sociais e educacionais, características das políticas focalizadas, fomentou o surgimento das desigualdades específicas para cada dimensão da vida social. Dito de outra forma, a compreensão da

desigualdade como algo próprio de um grupo ou de uma região fundamenta a formulação da perspectiva do território e, em última instância, da fragmentação na política social e educacional. Configuração que, nas palavras de Domingues (2013) “responde ao que se pode definir como tendências e dinâmicas da terceira fase da modernidade” (DOMINGUES, 2013, p. 185).

Contudo, no início dos anos 2000, uma perspectiva de transformação do cenário político teve início com as eleições de governos *democrático-populares*, *progressistas* ou *pós-neoliberais* responsáveis por apresentar propostas políticas alternativas às neoliberais, que aumentaram a capacidade de resistência dos governos na América Latina, fortaleceram os processos de integração regional e recuperaram o Estado como agente garantidor dos direitos sociais para todos. Esses governos não romperam com o regime capitalista, mas buscaram implantar políticas que combateram as desigualdades sociais acentuadas nos governos de orientação neoliberal (SADER, 2008).

Entretanto, as propostas políticas dos governos *democráticos-populares* na região latino-americana não foram um bloco homogêneo. Se, por um lado, Bolívia, Equador e Venezuela desenvolveram políticas alternativas que possibilitaram a abertura para reflexões e discussões a respeito de um programa político mais popular, do outro lado, países como Colômbia, Chile, México e Peru continuaram intensificando suas políticas neoliberais. Entre um extremo e o outro, países como Argentina, Brasil e Uruguai desenvolveram políticas que combinaram rupturas e permanências em alguns aspectos com as propostas neoliberais (FELDFEBER; OLIVEIRA, 2016).

As políticas educativas, como as outras políticas, também estiveram tensionadas entre as rupturas e as permanências a respeito do modelo reformista das décadas anteriores, marcando um paradoxo nas propostas educacionais, mas, ao mesmo tempo, apontando uma tendência de heterogeneidade de concepções políticas implementadas por vários países latino-americanos e sugerindo uma pauta educativa menos excludente. É neste sentido, que alguns governos latino-americanos implantaram políticas

focalizadas nos mais pobres, como os programas Bolsa Família (Brasil)<sup>3</sup>, Mais Famílias em Ação (Colômbia)<sup>4</sup>, Oportunidades e *Progresá* (México)<sup>5</sup> e *Asignación Universal por Hijo* (Argentina)<sup>6</sup>, que marcaram a realidade social da região latino-americana.<sup>7</sup>

No que tange, especificamente, às políticas de ampliação do tempo escolar, vários programas foram implantados na América Latina a partir da década de 1990, incluindo países como Chile, El Salvador, México, República Dominicana, Uruguai e Venezuela. A implantação do ensino de tempo ampliado no Chile deu-se em 2006, com o Programa de *Jornada Escolar Completa*, em que o principal objetivo era atender a exigências externas às escolas. Em El Salvador, o Programa *Escolas Inclusivas de Tempo Pleno* foi implantado em 2011 e teve como objetivo atender à diversidade dos estudantes, com seus estilos, características e ritmos de aprendizagem. Também em 2011, o México lançou o Programa *Reforma da Educação – Reforma Integral da Educação Básica*, e a ampliação do tempo escolar começou a fazer parte da estrutura oficial do sistema de ensino do país. Na República

---

<sup>3</sup> Foi um programa de transferência direta de renda, direcionado às famílias em situação de pobreza e de extrema pobreza em todo o país. Ele buscou garantir a essas famílias o direito à alimentação e ao acesso à educação e à saúde.

<sup>4</sup> Programa social que atende famílias em situação de vulnerabilidade social por meio de repasse financeiro mensal, com a exigência que as crianças a elas pertencentes frequentem as escolas.

<sup>5</sup> O pioneiro dos programas de transferência de renda na América Latina é o Programa de *Educación, Salud y Alimentación – PROGRESA*, criado no México em 1997. Em 2002, sofreu algumas alterações em sua configuração, passando a se chamar Programa de *Desarrollo Humano Oportunidades – PO*, possuindo novos elementos, expandindo sua cobertura, beneficiando cerca de 27 milhões de pessoas e atendendo aproximadamente 5,8 milhões de famílias.

<sup>6</sup> É um programa de abono familiar universal pago a famílias sem cobertura social e vulneráveis, que cobre até cinco filhos menores de 18 anos por núcleo familiar, considerando-se primeiramente as com crianças deficientes.

<sup>7</sup> Ressaltamos que nos últimos anos a região sofreu ações de desmonte nas políticas sociais redistributivas e focalizadas devido a chegada no poder de governos conservadores, reacionários e ultraliberais. Contudo, com as recentes vitórias eleitorais dos partidos democrático-populares no Peru, Colômbia, Argentina, Chile e Brasil cresce a possibilidade da retomada dos processos de implementação das políticas sociais.

Dominicana, o Programa de *Jornada Extendida* iniciou-se, também em 2011, e oferta o primeiro e segundo ciclos de ensino para escolas localizadas em áreas urbanas e rurais onde as populações apresentam elevados graus de vulnerabilidade social. O Uruguai, também no ano de 2011, iniciou a implantação do Programa *Tempo Completo e Tempo Estendido*, visando promover a equidade e qualidade da escola no país. E o Projeto *Escola de Tempo Completo* no contexto do Projeto *Escolas Bolivarianas* constitui uma política de Estado na Venezuela, cujo objetivo é oferecer uma educação integral e de qualidade (SILVA, 2017).

Pode-se dizer que existe um objetivo comum aos programas de ampliação da jornada escolar, desenvolvidos na região: “[...] reduzir o índice de crianças e jovens vítimas de violência; ofertar atendimento nutricional adequado, desenvolver hábitos de promoção e proteção à saúde e ampliar as experiências culturais e formativas” (SILVA, 2017, p. 101). Eles também apresentam uma tendência em promover o desempenho intelectual dos estudantes nas avaliações em larga escala, tanto nacionais quanto internacionais e garantir a qualificação da força de trabalho para o ingresso no mercado produtivo.

É nesse contexto que estão postas as políticas de ampliação da jornada escolar e a análise específica neste artigo do Programa Mais Educação, compreendendo-o no contexto das permanências e rupturas das políticas educativas implementadas na região e, tendo-o como um modelo de política educativa que se apresentou como uma alternativa às desigualdades educativas nos territórios vulneráveis e que gerou as condições para materializar o direito social à educação também para as crianças.

## **O Programa Mais Educação**

O Programa Mais Educação foi instituído pela Portaria Interministerial nº 17/2007 (BRASIL, 2007c) e pelo Decreto nº 7.083/2010 (BRASIL, 2010, art. 1º), tendo 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”. O Programa, que foi apresentado pelo Governo Federal como estratégia indutora para a construção de políticas de educação em tempo integral em estados e municípios do País, integrou as ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) e surgiu em consonância a diferentes ordenamentos legais voltados para a educação nacional, tais como: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – nº 9394/1996, na qual apresenta-se que 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” (BRASIL, 1996, art. 34); e o Plano Nacional de Educação – Lei nº 10.172/2001 (BRASIL, 2001), o qual previa o tempo integral não apenas para o ensino fundamental, mas também para a Educação Infantil, apresentando como prioridade para o tempo integral *as crianças das camadas mais necessitadas*. Ademais, o Programa Mais Educação foi ao encontro do Decreto nº 6. 253/2007 (BRASIL, 2007b), o qual regulamentou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), que destina recursos para diferentes níveis e modalidades de ensino da Educação Básica, apresentando um percentual de distribuição superior para as matrículas em tempo integral.

Em sua gênese, o Programa foi direcionado às escolas que obtiveram baixo desempenho junto ao Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), constituindo-se numa política focalizada, e operacionalizado por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE)<sup>8</sup>, advindo do Fundo Nacional de

---

<sup>8</sup> Criado em 1995, o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) tem por finalidade prestar assistência financeira, em caráter suplementar, às escolas públicas da Educação Básica das redes estaduais, municipais e do Distrito Federal e às escolas privadas de educação especial mantidas por entidades sem fins lucrativos, registradas no Conselho Nacional de Assistência Social (CNAS) como beneficentes de assistência social, ou outras similares de atendimento direto e gratuito ao público. O programa engloba

Desenvolvimento da Educação (FNDE), cuja ação foi centrada na ampliação da jornada escolar enquanto elemento base para a qualidade educacional. A proposta contida no Programa Mais Educação prevê a ampliação da jornada escolar para no mínimo sete horas diárias, com atividades optativas desenvolvidas no contraturno escolar, inclusive em espaços fora da escola como parques, centros culturais, praças e espaços comunitários.

O objetivo de implementar o Programa, pautado na proposta de construção de uma política pública de educação integral em tempo integral no Brasil, está em consonância com os esforços do Estado para a oferta de políticas redistributivas de combate à pobreza, enfrentando a situação de vulnerabilidade e risco social, em que a escola deveria cumprir o duplo desafio de *proteger e educar* crianças, adolescentes e jovens. “Nesse duplo desafio – educação/proteção – [...] ampliam-se as possibilidades de atendimento, cabendo à escola assumir uma abrangência que, para uns, a desfigura e, para outros, a consolida como espaço realmente democrático” (BRASIL, 2009b, p. 17).

O Programa Mais Educação parte também do pressuposto de que o desenvolvimento nacional da educação é *eixo estruturante da ação do Estado*, em torno da “[...] erradicação da pobreza e marginalização” (BRASIL, 2007c, p. 6) e tinha 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 e suas contribuições às propostas, visões e práticas curriculares de redes públicas de ensino e escolas, alterando o ambiente escolar e ampliando a oferta de saberes, métodos, processos e conteúdos educativos.

---

várias ações e objetiva a melhoria da infraestrutura física e pedagógica das escolas e o reforço da autogestão escolar nos planos financeiro, administrativo e didático, contribuindo para elevar os índices de desempenho da Educação Básica. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/programas/dinheiro-direto-escola/dinheiro-direto-escola-apresentacao>>. Acesso em: 06 dez. 2018.

No que tange ao fundamento teórico, ele está ancorado na valorização das diferenças, tendo como base os estudos culturais contemporâneos de pensadores como, “[...] Nestor Canclini, Clifford Geertz, Pierre Bourdieu, Michel Foucault, Boaventura de Souza Santos e Umberto Eco” (BRASIL, 2009b, p. 20). No campo educacional, encontram-se referências ao pensamento pedagógico brasileiro, como: Paulo Freire, Anísio Teixeira, Darci Ribeiro, Moacir Gadotti, Jaqueline Moll, entre outros.

Entre 2008-2013, ocorreu um expressivo avanço da presença do Programa entre os municípios brasileiros. Em 2013, o Programa se fez presente em 86,9% dos municípios do País e em todas as redes estaduais e Distrito Federal (BRASIL, 2013), configurando-se como uma das mais relevantes iniciativas em âmbito nacional para *indução* de políticas de educação integral em tempo integral já ocorridas no Brasil.

Conforme o Censo Escolar da Educação Básica de 2014, (INEP, 2014), o Programa alcançou 60 mil escolas públicas em 90% dos municípios brasileiros e, somente de 2013 a 2014, o número de estudantes que permaneceram pelo menos sete horas diárias em atividades escolares aumentou 41,2%, passando de 3,1 milhões para 4,4 milhões. Ademais, o PME passou a fazer parte do planejamento de gestão da maioria das secretarias municipais e estaduais que o implantaram, contribuindo também para a criação e atualização de normatizações voltadas para a educação nos municípios e nos estados (BRASIL, 2013). E, ainda, o caráter intersetorial que buscou-se instaurar nas Redes de Ensino revelou-se uma característica positiva do Programa (BRASIL, 2013), sobretudo, porque ele afirma a necessidade de articulação da escola e a cidade em seus distintos equipamentos públicos e políticas nos campos da saúde, assistência social, cultura, etc.

## O Programa Mais Educação e as Infâncias em Situação de Vulnerabilidade Social

A condição das crianças pobres no Brasil é marcada por um paradoxo. Contemporaneamente, há no país um conjunto significativo de sistemas de segurança, proteção, educação e saúde voltado para esses sujeitos<sup>9</sup>. Mas, a despeito desse complexo aparato legal, observa-se ainda evidências de persistentes casos de crianças em situação de privação e invisibilidade, colocadas à margem de seus direitos sociais.

Assim, embora as crianças tenham conquistado um conjunto de direitos fundamentais, próprios e inalienáveis, o *Relatório sobre a Situação Mundial da Infância 2016*, elaborado pelo UNICEF (*United Nations International Children's Emergency Fund*), (Fundo das Nações Unidas para a Infância), mostra que a condição social da criança pobre ainda precisa ser alvo de efetivas políticas, e que os governos precisam investir na expansão de oportunidades para cada criança, reorientando prioridades políticas. Cercada pela injustiça, a condição da infância pobre no Brasil ainda é alarmante, uma vez que milhões de crianças não têm garantido o direito a proteção, provisão e participação (SARMENTO, 2009), e são privadas do direito a uma vida saudável, com educação de qualidade e uma infância segura e protegida – menos ainda tem oportunidades de participação social e cidadã.

Outro elemento a ser considerado nas políticas para infância brasileiras é o caráter plural que marca esse ciclo da vida, atravessado pela diversidade e desigualdade. Além das diferenças entre oportunidades, má distribuição de renda, desigual acesso a bens culturais, dicotomias de gênero, classe e raça e das distintas

---

<sup>9</sup>No Brasil, somente na Constituição de 1988 consagraram-se os direitos específicos da criança. Em 1990, o Governo brasileiro sancionou a Lei 8.069, que dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), e, através do Decreto Legislativo 28, de 14 de setembro 1990, aprovou o texto da Convenção sobre os Direitos da Criança (CDC), adotado pela Assembleia Geral das Nações Unidas, em novembro de 1989.

condições de vida das crianças em contextos urbanos ou do campo no Brasil. Ou seja, compreender o direito de reconhecê-las nesse amálgama de realidades exige das políticas públicas o reconhecimento à igualdade na diferença (SANTOS, 2006).

É no bojo das discussões sobre a garantia do direito à educação, o qual, porém, não significa apenas direito à escolarização, que emerge o PME, que ampliou o tempo da oferta de atividades educativas para a infância. Por meio do Programa, a educação integral passa a ser pauta dos vários setores da gestão da vida pública, avançando na compreensão de que as políticas de educação podem contribuir para equacionar as grandes contradições e os problemas da nossa sociedade, como, por exemplo, a privação dos direitos das crianças pobres.

Os documentos que normatizam o Programa Mais Educação evidenciam fortemente esta perspectiva. Assim, no primeiro deles, a Portaria Interministerial 17, de 24 de abril de 2007 (BRASIL, 2007c), o PME é instituído, entre outros, sob o pressuposto da incidência da vulnerabilidade social sobre grande parcela de crianças brasileiras e da responsabilidade do Estado no que tange à superação dessa condição. A relação entre a garantia dos direitos sociais das crianças e a oferta da educação integral é evidenciada também no Decreto 7.083 (BRASIL, 2010), que dispõe sobre o PME ao propor a *integração entre as políticas educacionais e sociais, em interlocução com as comunidades escolares* e ainda a convergência de “[...] políticas e programas de saúde, cultura, esporte, direitos humanos, educação ambiental, divulgação científica, enfrentamento da violência contra crianças e adolescentes, integração entre escola e comunidade, para o desenvolvimento do projeto político-pedagógico de educação integral” (BRASIL, 2010, art. 3º). Nessa perspectiva, o programa prevê que a escola componha a rede de proteção social de crianças e jovens, articule-se com outros atores e políticas sociais, prevendo o estabelecimento de articulação entre as suas ações e outras já em desenvolvimento nos territórios de sua incidência.

A intersectorialidade é concebida pelo Programa como a ação conjunta de diferentes políticas públicas, das esferas federal,

estaduais e municipais, para atendimento integral de crianças envolvendo os diversos ministérios e as diferentes iniciativas da sociedade civil, constituindo redes socioeducativas capazes de criar outra cultura do *educar-formar*, a partir das potencialidades educativas da comunidade e da cidade (MOLL; LECLERC, 2010). Segundo (BRASIL, 2013), foram realizadas ações intersetoriais para o atendimento dos estudantes na educação integral em mais de 80% das Redes de Ensino que aderiam ao Programa. Cumpriu-se, assim, uma característica do PME que, em 2011, instituiu prioridade na adesão ao programa às escolas que tinham como maioria de seus alunos os oriundos de famílias beneficiárias do PBF<sup>10</sup>. Assim, essa parceria foi estabelecida numa perspectiva de discriminação positiva, na medida em que as escolas recebem aportes orçamentários diferenciados, bem como se tornam prioritárias na relação com as universidades interlocutoras em ações de formação para a docência e a gestão (MOLL; LECLERC, 2010 p. 106).

### **Infâncias e o Direito à Formação Integral**

O Programa assumiu diferentes modelos e dinâmicas em cada realidade, contudo, assentou-se na premissa de que arranjos educativos em cada território, os novos sujeitos atuando na escola (como arte-educadores e agentes culturais) e as novas atividades propostas em seu âmbito poderiam contribuir para uma ampliação das dimensões de formação de crianças e de sua formação integral. É o que revela o excerto abaixo apresentado:

A educação que este Programa quer evidenciar é uma educação que busque superar o processo de escolarização tão centrado na figura da escola. [...] Desse modo, integrar diferentes saberes, espaços educativos, pessoas da comunidade, conhecimentos... é tentar construir uma educação que pressupõe uma relação da

---

<sup>10</sup> Em pesquisa realizada por (XIMENES; AGATTE, 2011) fica evidenciado que eram essas escolas que apresentavam as piores condições estruturais e de materialidade.

aprendizagem para a vida, uma aprendizagem significativa e cidadã (BRASIL, 2011, p. 5).

Sob essa perspectiva, as atividades fomentadas pelo PME organizaram-se em macrocampos. Para as escolas *urbanas*, por exemplo, o programa propôs os seguintes macrocampos: Acompanhamento Pedagógico; Comunicação, Uso de Mídias e Cultura Digital e Tecnológica; Cultura, Artes e Educação Patrimonial; Educação Ambiental, Desenvolvimento Sustentável e Economia Solidária e Criativa/Educação Econômica; Esporte e Lazer.

Ao observarmos esses macrocampos, um aspecto que merece destaque é o fato de que eles ampliam significativamente os campos de conhecimento aos quais crianças dos meios populares usualmente têm acesso. Não apenas na lógica do chamado *reforço*<sup>11</sup>, as atividades do PME evidenciam que existe uma opção por um investimento nas dimensões da formação menos abordadas no chamado *turno regular*, como a opção pelas atividades ligadas à linguagem da arte e da cultura popular.

Pouco trabalhada no chamado *turno regular*, a linguagem artística, por exemplo, constitui uma experiência privilegiada. Por meio das expressões artísticas (visual, corporal, musical, digital, plástica), os estudantes experimentam situações de aprendizagem importantes para sua formação estética, sensorial, relacional e cognitiva e para sua inserção no universo da comunicação e da expressividade (CARVALHO, 2015).

A opção pela oferta de mais tempo escolar em atividades de esporte e lazer também está em consonância com a necessidade de expressão e formação integral de crianças e jovens. Essas práticas podem oferecer um conjunto de experiências coletivas ligadas não só à sociabilidade entre eles, mas também à construção de

---

<sup>11</sup> Atividades de caráter compensatório que tradicionalmente são ofertadas no contraturno da escola e visam suprir às chamadas deficiências de aprendizagem dos estudantes são, majoritariamente, vinculadas às disciplinas canônicas, como Língua Portuguesa e Matemática. A respeito do Reforço Escolar na Educação Integral, ver Mota (2011).

referenciais éticos, de uma compreensão de si mesmo e do outro, bem como do exercício da convivência democrática.

Na medida em que se propõe uma maior interlocução entre a escola e a cidade, a partir do reconhecimento da função educativa dos espaços externos à instituição escolar, possibilitando visitas a museus, teatros, praças, monumentos, centros culturais, entre outros, o PME fomenta a apropriação da cidade pelos estudantes de camadas populares (RAMALHO, 2014; CARVALHO, 2013).

A importância das relações entre a escola e a cidade ganha ainda mais evidência se considerarmos que, em especial nas metrópoles brasileiras, a restrição e a privatização dos espaços de circulação das crianças, práticas próprias da nova forma capitalista anteriormente ressaltada, sinalizam um empobrecimento da experiência social infantil. Assim, as ações educativas propostas pelo PME tanto deram visibilidade ao papel educativo da cidade quanto permitiram o exercício do direito à cidade pelas crianças.

Nesse horizonte, o PME também induziu experiências de gestão urbana voltadas para as crianças compreendendo a cidade como *locus* de educação e buscando o ordenamento dos diferentes espaços urbanos, de acordo com seu potencial educativo, e fomentando o debate do que tem sido chamado de Pedagogia Urbana (CARVALHO; GOUVEA, 2019).

Em outro viés analítico pode-se afirmar que, ao promover o conjunto de experiências nas escolas públicas brasileiras de ensino fundamental, o PME propicia o alargamento do Capital Cultural (BOURDIEU; PASSERON, 1975) das crianças e dos jovens que nele são inseridos. Nesse sentido, amplia também as possibilidades de êxito acadêmico desses sujeitos oriundos de camadas populares – uma perspectiva importante, que, entretanto, não suprime o sentido de cada experiência em si mesma.

Ao ampliar a jornada escolar dos estudantes para, no mínimo, sete horas diárias, o Programa também recoloca o debate acerca da função da escola no processo de educação das crianças e dos jovens (BRANDÃO, 2009; CAVALIERE, 2009). Isso porque, na medida em que amplia o tempo de permanência desses sujeitos na instituição

escolar, o PME responsabiliza-se por atividades e tempos da infância e da juventude que tradicionalmente não eram escolares, como, por exemplo, a experiência do brincar espontâneo, autônomo e intergeracional afeito ao universo infantil (CARVALHO, 2015).

Especificamente, quanto à infância que passa a desenvolver-se na escola em tempo integral, deve-se considerar que o processo de construção social da infância moderna supõe o movimento de separação entre o mundo das crianças e o mundo dos adultos, sendo a educação delas a interface de uma coisa e outra. Nas infâncias contemporâneas, estes dois mundos: adulto e infantil, têm suas fronteiras atenuadas, tanto pelas precárias condições de vida e exploração do trabalho quanto por uma concepção de infância na perspectiva de futuro, exclusivamente de preparação para o mundo adulto.

Em alguma medida, ao propor experiências formativas que dialogam com contextos sociais e culturais dos estudantes o PME constrói um movimento de aproximação da escola com as culturas infantis (CARVALHO, 2015), que pode contribuir para se questionar a uniformidade de um *modelo escolar*, para reconhecer a criança em suas especificidades e linguagens e ainda para acolher as diferenças, promovendo a igualdade. O Programa procura enfrentar os desafios de lidar de maneira sensível com a experiência infantil, ampliando o repertório de práticas culturais e interações produzidas na escola, levando em conta os interesses e as necessidades das crianças em consonância com um projeto de educação para a infância (CARVALHO, 2015). Portanto, o PME inaugura uma compreensão de educação integral centrada nas infâncias, superando um modelo de ampliação da jornada escolar tradicional: *a mera reprodução de um turno escolar no outro*.

Nessa perspectiva, o direito à educação integral pode ser constituído num espaço de estabelecimento de trocas e laços entre os pares de jovens, e desses com a própria instituição escolar e seus educadores. Para tanto, faz-se necessário que esses sujeitos, seus tempos de aprendizagem, culturas, interesses, saberes e linguagens se reconheçam ali representados. A percepção das crianças

enquanto sujeitos dotados de especificidades, superando a apreensão deles sob a estática categoria *aluno* (SACRISTÁN, 2005), pareceu orientar o Programa Mais Educação, quer considerando os saberes por ele contemplados e/ou a organização dos seus tempos, dinâmicas e espaços de desenvolvimento e aprendizagem.

É verdade que durante a sua, quase uma década de vigência, muito ainda havia que se caminhar para concretização deste projeto educativo, sobretudo, no que diz respeito ao transbordamento de sua concepção para o chamado *turno regular* (BRASIL, 2013). Não se pode ignorar, contudo, as emergentes reverberações do Programa sobre as Redes de Educação municipais e estaduais brasileiras, provocando, por exemplo, reorganizações das formas de organização dos tempos escolares e de seus modelos de avaliação adotados (BRASIL, 2013).

Assim, os ainda incompletos passos do PME não devem (ou não deveriam) ofuscar os avanços observados no que diz respeito à ampliação do direito à educação das crianças de camadas populares no Brasil por ele promovidos. Seria também demasiadamente equivocado ignorar o potencial transformador da escola, de sua cultura e, sobretudo, da maneira que concebe os estudantes que ali chegam (BRASIL, 2013).

### **Considerações Finais**

Conforme discutido, o Programa Mais Educação surge no Brasil no bojo de um conjunto de ações iniciadas no fim da década de 1980, com a Constituição de 1988, perpassando pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e por outras legislações específicas, como o Estatuto da Criança e do Adolescente, que objetivavam, entre outros aspectos, a garantia do direito à educação das crianças. Não obstante, assim como esse conjunto de legislações, o Programa está localizado no contexto de diminuição do Estado na América Latina.

São evidências dessa vinculação ideológica, entre outros aspectos, a formatação do Mais Educação enquanto política focalizada, mas também como estratégia de produzir uma melhor

justiça escolar e assegurar uma maior igualdade de oportunidades na busca da consolidação do direito à educação integral. Mesmo que com foco de atendimento de escolas localizadas em contextos de pobreza, sua capilaridade deve ser destacada, uma vez que em 2013, o Programa estava presente em 80% dos municípios brasileiros e, em 2015, em 49 mil escolas públicas de ensino fundamental (BRASIL, 2013).

Além disso, ao reposicionar as políticas de educação, sugerindo que estas se desenvolvam em parceria com outras instâncias, evidenciando, assim, uma perspectiva intersetorial, o PME inaugura uma importante estratégia para a ampliação dos direitos, inclusive educacionais, integrando o direito à educação ao direito à cidade. E induzindo ações de educação formal em distintos espaços e equipamentos públicos.

Ademais, se, por um lado, a melhoria do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica constitua-se objeto do Programa (BRASIL, 2010), esse privilegia na sua organização cotidiana saberes tradicionalmente ausentes do currículo excedendo a tal objetivo, promovendo também, a ampliação das dimensões educativas a que os sujeitos de camadas populares historicamente tiveram acesso. Nesse sentido, ao alargar o tempo de permanência das crianças e dos jovens sob a responsabilidade da escola, o PME convida a instituição escolar a repensar-se com vistas ao atendimento desses sujeitos, de modo que suas culturas, tempos e linguagens passem a estar ali representados. O Programa está localizado, portanto, em uma espécie de espaço de fronteira quanto aos projetos em disputa de educação na América Latina e, especificamente, no Brasil, e é a partir desse *entre-lugar* que se torna possível compreender a sua recente trajetória.

Já em 2014, momento de uma tensionada disputa à Presidência da República no Brasil, que, dois anos mais tarde, culminou com a destituição de Dilma Rousseff do cargo de presidenta, sinais da perda de espaço do Programa Mais Educação, na agenda política brasileira, puderam ser identificados. Os atrasos nos repasses de verbas pelo Governo Federal para a execução do Programa nas

escolas, à época, são evidências desse reordenamento. Ademais, ainda no início do segundo mandato do governo Dilma, em 2015, sob orientação da lógica neoliberal da eficácia e, assim, desconsiderando as consequências sociais promovidas pelo PME quanto à ampliação de direitos, foi anunciado pelo Ministério da Educação uma intenção de reformulação do Programa, de modo que ele passasse a privilegiar o desenvolvimento de ações voltadas para áreas de conhecimento tradicionalmente escolares.

Entretanto, tal projeto apenas ganhou forma em 2016, quando o Golpe à democracia já havia se efetivado no Brasil. É a Portaria MEC nº. 1.144 que institui o Programa Novo Mais Educação (PNME), com o objetivo de *melhorar a aprendizagem em Língua Portuguesa e Matemática no Ensino Fundamental* (BRASIL, 2016). E, para tanto, estabelece que mais da metade das horas do contraturno escolar sejam dedicadas ao desenvolvimento destas disciplinas.

Cabe destacar, que “[...] o ensino das primeiras letras e das contas elementares para as crianças e jovens em situação de pobreza é, provavelmente, o projeto educacional mais antigo do Brasil”, conforme sinaliza Veiga (2007 p. 37), ao referir-se à educação jesuítica. Uma bandeira que é reposicionada todas as vezes que uma onda conservadora nos acomete e que carrega consigo a falsa esperança de um desenvolvimento que, na verdade, é, por questões estruturais, por definição, para alguns poucos (OLIVEIRA, 2000).

No Brasil de 2022, momento da escrita deste texto, passados quase quatro anos de um governo de extrema direita e reacionário, sequer o Programa Novo Mais Educação existe enquanto política de fomento à educação (em tempo) integral. A descontinuidade dessa ação, como de tantas outras, sinaliza para a inexistência de um projeto educacional para o atual Governo Federal. Mas é também no Brasil de 2022, com a eleição de Luiz Inácio Lula da Silva como presidente, que a ampliação da jornada escolar e das dimensões educativas da escola enquanto estratégia de garantia do direito à educação para crianças, mas também para jovens e adolescentes, volta à arena política enquanto uma agenda. Mais do

que a retomada de um projeto, tem-se a expectativa de que o novo governo promova avanços no que já havia sido conquistado.

## **Referências**

ALGEBAILLE, E. B. **Escola Pública e Pobreza no Brasil**: a ampliação para menos. Rio De Janeiro: Lamparina, 2009.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. **A Reprodução**: elementos para uma teoria do sistema educacional. Paris: Minuit, 1975.

BRANDÃO, Z. Escola de Tempo Integral e Cidadania Escolar. **Em Aberto**, Brasília, v. 21, n. 80, p. 97-108, 2009.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. **Diário Oficial da União**, Brasília, 05 out., 1988, p. 1.

BRASIL. Decreto nº 6.040, de 7 de fevereiro de 2007. Institui a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais. **Diário Oficial da União**, Brasília, 08 fev., 2007a. p. 316.

BRASIL. Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, regulamenta a Lei no 11.494, de 20 de junho de 2007, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 14 nov., 2007b.

BRASIL. Decreto nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010. Dispõe sobre o Programa Mais Educação. **Diário Oficial da União**, Brasília, 27 jan., 2010, p. 2.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 dez., 1996.

BRASIL. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 10 jan., 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. **Educação Integral/Educação Integrada e(m) Tempo Integral**: concepções e práticas na educação brasileira. Brasília: MEC; SECAD, 2009a. Disponível em: <<http://educacaointegral.mec.gov.br/biblioteca>>. Acesso em: 06 dez., 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Educação Integral**: texto de referência para o debate nacional (Série Mais Educação). Brasília: MEC; SECAD, 2009b.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Mais Educação**: passo a passo. Brasília: MEC; SECAD, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Mais Educação**: impactos na Educação Integral e Integrada. Brasília: MEC; SECAD, 2013. Disponível em: <<http://educacaointegral.mec.gov.br/biblioteca>>. Acesso em: 06 dez., 2018.

BRASIL. **Plano Diretor da Reforma do Aparelho de Estado**. Brasília: MARE, 1995.

BRASIL. Portaria nº 1.144, de 10 de outubro de 2016. Institui o Programa Novo Mais Educação, que melhora a aprendizagem de língua portuguesa e matemática no Ensino Fundamental. **Diário Oficial da União**, Brasília, 11 out., 2016.

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, 26 abr., 2007c.

CARVALHO, L. D. **Educação (em Tempo) Integral na Infância**: ser aluno e ser criança em um território de vulnerabilidade. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2013.

CARVALHO, L. D. Crianças e Infâncias na Educação (em Tempo) integral. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 31, n. 4, p. 23-43, 2015

- CARVALHO, L. D.; GOUVEA, M. C. S. Infância urbana, políticas e poéticas: diálogos sobre a experiência de Rosário-Argentina. 151. **Cadernos de Pesquisa Educação**. PPGE-UFES, v. 21, p. 151-170, 2019.
- CAVALIERE, A. M. Escola de Tempo Integral versus Alunos em Tempo Integral. **Em Aberto**, Brasília, v. 21, n. 80, p. 51-63, 2009.
- DOMINGUES, J. M. Social Liberalismo y Dominación Global. **Geopolítica(s)**, Madrid, v. 4, n. 2, p. 183-198, 2013.
- FANFANI, E. T. **Estado del Arte**: escolaridad primaria y jornada escolar en el contexto internacional: estudio de casos en Europa y América Latina. Buenos Aires: Secretaría de Educación Pública de México; IPE-UNESCO, 2010.
- FELDFEBER, M.; OLIVEIRA, D. A. Políticas Educativas en América Latina en el siglo XXI: balance y perspectivas. **Revista del IICE**, Buenos Aires, v. 39, p. 7-10, 2016.
- FLEURY, S. Políticas Sociais. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. C.; VIEIRA, L. F. **Dicionário**: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. (CDROM).
- FUNDO Internacional de Emergência para a Infância das Nações Unidas (UNICEF). **Situação Mundial da Infância**. Nova Iorque: UNICEF, 2016.
- INSTITUTO Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Censo Escolar**. Brasília: DF, Ministério da Educação, 2014.
- MOLL, J.; LECLERC, G. de F. E. Educação Integral e Comunitária: o remirar-se da cidade e da escola. In: PADILHA, P. R.; CECCON, S.; RAMALHO, P. **Município que Educa**: múltiplos olhares. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2010, p. 51-57.
- OLIVEIRA, D. A. **Educação Básica**: gestão do trabalho e da pobreza. Petrópolis: Vozes, 2000.

OLIVEIRA, D. A. A Reestruturação do Trabalho Docente: precarização e flexibilização. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1127-1144, 2004.

RAMALHO, B. **Educação Integral e Jovens-Adolescentes: tessituras e alcances da experiência**. 2014. 249 f. Dissertação (Mestrado em Educação, Conhecimento e Inclusão Social). Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2014.

SACRISTÁN, J. G. **O Aluno como Invenção**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

SADER, E. **Posneoliberalismo em América Latina**. Buenos Aires: Inst. de estudios y formación CTA, 2008.

SALAMA, P.; VALIER, J. **Pobrezas e Desigualdades no Terceiro Mundo**. São Paulo: Nobel, 1997.

SANTOS, B. de S. A Construção Intercultural da Igualdade e da Diferença. In: SANTOS, B. de S. **A Gramática do Tempo**. São Paulo: Cortez, 2006, p. 279-316.

SARMENTO, M. J. Criança, Aluno, Cidadão: a (re)constituição do “ofício de criança”. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DA OMEP/BRASIL. 6., 2009, Cuiabá. **Anais...** Cuiabá: Conferência Culturas da Infância: Criança, Educação e Práticas Sociais, 2009, p. 7-31.

SILVA, A. G. A. da. Políticas de Ensino Integral na América Latina. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 55, p. 84-105, 2017.

SILVA, J. de S. e. Favelas: as formas de ver definem as formas de intervir. **Econômica**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 1, p. 47-57, 2011.

VAN ZANTEN, A. **Dicionário da Educação**. Petrópolis: Vozes, 2011.

VEIGA, C. G. **História da Educação**. 1. ed. São Paulo: Ática, 2007.

XIMENES, D. de A.; AGATTE, J. P. A Gestão das Condicionalidades do Programa Bolsa Família: uma experiência intersetorial e federativa. **Inclusão Social**, Brasília, v. 5, n. 1, p. 11-19, jul./dez., 2011.