

O Mais Educação na América Latina: legados a infâncias e juventudes pobres

Levindo Diniz Carvalho¹
Bárbara Ramalho¹
Kildo Adevair dos Santos¹

¹Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Belo Horizonte/MG – Brasil

RESUMO – O Mais Educação na América Latina: legados a infâncias e juventudes pobres. O presente artigo tem como objetivo localizar o surgimento do Programa Mais Educação (PME) no contexto político-educacional latino-americano e analisar as consequências sociais desta experiência para crianças e jovens pobres no Brasil. Tais discussões são realizadas à luz da Reforma do Estado dos anos 1990, bem como dos estudos sociais da infância e juventude. Este trabalho tanto aponta no PME evidências da incursão neoliberal vivenciada pela América Latina, marcada por rupturas, permanências e retrocessos, quanto permite identificar legados desta política quanto à ampliação do direito à educação, ao inaugurar uma concepção de educação integral centrada nas crianças e jovens, suas culturas e territórios.

Palavras-chave: Política Educacional. Infância. Juventude. Educação Integral. Jornada Escolar Integral.

ABSTRACT – Mais Educação Program in Latin America: legacies for deprived children and youth. This paper aims to situate the emergence of *Programa Mais Educação* (PME – More Education Program) in the political and educational context of Latin America and analyze the social significance of this experience for deprived children and youth in Brazil. This discussion is carried out in light of the State Reform of the 1990s and social studies on childhood and youth. It identifies in PME evidence of both the neoliberal trend experienced by Latin America, marked by rupture, continuity and setbacks, and the legacies of this policy regarding the expansion of the right to education through a concept of integral education centered on children and youth, their cultures and territories.

Keywords: Education Policy. Childhood. Youth. Integral Education. Extended School Day.

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 e Estatística (IBGE)¹, 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.

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* (Algebaile, 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.

Considerando-se a existência de interlocuções desta emergência com o marco da Reforma do Estado dos anos 1990 na América Latina, no presente artigo pretende-se localizar o surgimento do PME no cenário político-educacional da região. Além disso analisar, no marco da ampliação do direito à educação, as consequências sociais desta experiência para crianças e jovens 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 pelos autores (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 de o programa inaugurar uma concepção de educação integral centrada nas crianças e jovens, suas culturas e seus territórios.

Recentemente, em 2016, o PME sofreu radicais reformulações entendidas neste texto como representativas de retrocessos em relação

ao percurso de garantia de direitos que vinha sendo trilhado até então. Diante disso, nas considerações finais, realiza-se uma análise crítica do Programa Novo Mais Educação, buscando explicitar suas vinculações ideológicas.

As Políticas Educacionais 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 1990². 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 Estado capaz de aglutinar as várias lógicas e sujeitos sociais. Considerando a compreensão da crise do Estado, observa-se, no conjunto de princípios que norteiam os liberais, a ideia de que é necessário reformá-lo para aumentar sua eficiência e capacidade de regulação por meio da Administração Pública Gerencial, que se orienta, basicamente, pelo controle dos resultados.

Nesses processos de reformas, as políticas educacionais³ sofreram fortes influências. A Conferência Mundial da Educação para Todos, em Jomtien, propôs aos países participantes que se comprometessem com a melhoria da educação, aprovando a declaração que assegurava uma educação básica de qualidade para crianças, jovens e adultos.

A política de ampliação da jornada escolar na perspectiva da educação integral está inserida nesse contexto de reflexões da sociedade na América Latina, especificamente no que Domingues (2013) vem conceituando de *terceira fase da modernidade*, em que se propõe uma análise da região latino-americana na recusa à reificação da modernidade que estabelece o modelo de sociedade a ser alcançado. Nessa perspectiva, considerando que as políticas educacionais na América Latina têm enfatizado a relação entre a educação e a pobreza, “[...] onde os pobres são quem não ascende à escola, quem ascende em condições desfavoráveis e quem recebem educação irrelevante ou ineficiente” (Parada, 2001, p. 78), este artigo apresenta o Programa Mais Educação como uma possível alternativa para a ampliação ao direito à educação, analisando as consequências sociais desta experiência para crianças e jovens pobres⁴.

A América Latina tem sido, nos últimos anos, um grande campo de aplicação das políticas educacionais com base nos pressupostos neoliberais. Feldfeber (2003) aponta que, nos discursos dos técnicos do Banco Mundial e das fundações locais de orientação neoliberal, podem-se perceber as articulações para a instalação de temas como a autonomia institucional, os novos modelos de gestão e a redefinição da carreira docente como aspectos centrais da reforma no campo educativo. Quanto à política de autonomia e descentralização, elas são materializadas na implementação de novos modelos de gestão, na tentativa de reorientar

os governos e as administrações dos sistemas educacionais de acordo com as novas formas de gestão do Estado.

Oliveira (2004) apresenta que as reformas educacionais no Brasil e em vários países da América Latina têm trazido mudanças para as políticas educativas. “São reformas que atuam não só no nível da escola, mas em todo o sistema, repercutindo em mudanças profundas na natureza do trabalho escolar” (Oliveira, 2004, p. 1128). A autora chama atenção para as especificidades das reformas no contexto latino-americano, que, diferentemente das reformas no continente europeu e na América do Norte, esbarra-se numa realidade precária, na qual a tentativa de alcançar a equidade social torna-se muito mais difícil, porque a maioria da população ainda não tem acesso às condições sociais mínimas.

No que tange à realidade brasileira, a política de racionalização, modernização e privatização das empresas públicas, implantada pelo governo FHC⁵, trouxe iniciativas de desregulamentação da administração pública, fixando um novo modelo de gestão das políticas sociais com base na descentralização. Esse novo modelo de gestão das políticas sociais trouxe importantes consequências para a educação.

Essas reformas causaram uma reestruturação do ensino nos aspectos da organização escolar, avaliação, gestão, redefinição dos currículos e no seu próprio financiamento. Nesse processo, desenvolveu-se um sistema nacional de avaliação chamado SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica), que, além do apelo à empregabilidade, reformulou também a educação profissional (Oliveira, 2000).

As políticas educacionais na América Latina tiveram nos últimos anos a expansão da escolarização básica como seu principal objetivo e desafio. Ao mesmo tempo em que esse movimento buscou a democratização do acesso à escola também promoveu a massificação dela, trazendo consequências significativas para os sistemas escolares e seus sujeitos, tais como os profissionais da educação para a infância e juventude. A descentralização administrativa, financeira e pedagógica marca a tendência das reformas educativas latino-americanas, o que atribuiu maior autonomia aos estabelecimentos escolares.

As reformas educativas na América Latina marcam uma tendência paradoxal, pois, ao mesmo tempo em que se apresentam como uma política social universal, têm sido orientadas também pelas políticas focalizadas⁶. No Brasil, essa tendência é observada desde o governo de FHC (1995-2002), mantendo-se nos governos Lula (2003-2010) e Dilma (2011-2016).

Nesse sentido, a reforma da educação básica, com foco no ensino fundamental; a criação do FUNDEF (Fundo de Desenvolvimento e Manutenção do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério); o processo de municipalização da educação básica; o fortalecimento da relação da administração pública com outras organizações da sociedade civil, sindicatos, associações, fundações e ONGs; o fortalecimento do regime de colaboração; e a criação do FUNDEB (Fundo de Desenvolvimento e Manutenção da Educação Básica e Valorização do Magistério) são exemplos que marcam a tendência de políticas focalizadas no cam-

po educacional brasileiro. Conhecer o contexto no qual foram desenvolvidas as políticas de ampliação da jornada escolar, portanto, faz-se imprescindível para o entendimento das várias articulações existentes na atualidade e como elas se processam nas diferentes combinações das políticas no campo educacional.

Política de Ampliação da Jornada Escolar no Contexto das Políticas Sociais na América Latina

A política de ampliação da jornada escolar inclui-se no contexto das políticas sociais⁷ atuais, especificamente no que tange à medida dos governos federais de proteção social e combate à pobreza na região latino-americana. As políticas sociais têm sua gênese no princípio da universalização, contudo, nas últimas décadas, observou-se o deslocamento dessas para uma lógica focalizada nos mais pobres. Mudança essa, em função às alterações estruturais ocorridas no Estado Capitalista, que sinalizaram para a redução dos gastos sociais (Salama; Valier, 1997).

Nessa perspectiva, Domingues (2013) aponta que o neoliberalismo foi altamente importante na transição para a atual fase da modernidade e que, desde os anos 1990, um tipo de social liberalismo tem sido fundamental nos processos de organização das formas de dominação global, incluídas as formas que moldam as subjetividades contemporâneas.

Nesse contexto, o Banco Mundial é peça chave para que se consolide a dominação, valendo-se da estratégia das políticas focalizadas nos países populosos e pobres do mundo. “Esta configuração responde o que se pode definir como tendências e dinâmicas da terceira fase da modernidade” (Domingues, 2013, p. 185).

Essa tendência também foi apontada por Salama e Valier (1997), indicando que na América Latina as reformas ocorridas no âmbito do Estado nas últimas décadas têm direcionado as políticas sociais, e essas apresentam um caráter fortemente marcado pelas ações compensatórias, destinadas aos grupos socialmente vulneráveis.

Os modelos de governos neoliberais não conseguiram resolver os problemas sociais no continente latino-americano, somente fizeram aprofundar as desigualdades, desenvolveram sociedades heterogêneas e fragmentadas, ampliaram as diferenças sociais e intensificaram a pobreza. Nesse contexto, é importante destacar que crianças e jovens são os grupos etários mais afetados pelas condições da pobreza e má distribuição de renda (Qvortrup, 2005).

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 go-

vernos não romperam com o regime capitalista, mas buscaram implantar políticas que combateram as desigualdades sociais acentuadas nos governos de orientação neoliberal. O pós-neoliberalismo é a negação do capitalismo na fase neoliberal que mercantiliza todas as esferas da vida social, mas não significa necessariamente anti-capitalismo (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. Neste contexto, 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). É neste sentido, que alguns governos latino-americanos têm implantado políticas focalizadas nos mais pobres, como os programas Bolsa Família (Brasil)⁸, Mais Famílias em Ação (Colômbia)⁹, Oportunidades e *Progresá* (México)¹⁰ e *Asignación Universal por Hijo* (Argentina)¹¹, que têm marcado a realidade social da região latino-americana.

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 políticas 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. Países como Argentina e Brasil ampliaram os anos de escolaridade, aumentaram a inversão educativa e criaram escolas e universidades no setor público; a abertura de escolas para a educação de jovens e adultos na Argentina e Venezuela; a implementação de políticas digitais no Uruguai, entre outras ações, têm contribuído para a incorporação de setores historicamente excluídos do sistema (Feldfeber; Oliveira, 2016). Dessa forma, as políticas educacionais também são marcadas pela lógica das políticas focalizadas. Programa Bolsa Escola (Argentina, Brasil e México), políticas de cotas nas universidades públicas (Brasil), Programa Mais Educação (Brasil) e Programa Escolas de Tempo Ampliado (Argentina e Uruguai) foram e continuam sendo práticas reais no campo educacional latino-americano (Fanfani, 2010).

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 Dominicana, o Programa de *Jornada Estendida* 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 América Latina: “[...] 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). Apresenta também 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. Não obstante, as políticas de ampliação do tempo escolar no contexto latino-americano vêm sendo caracterizadas como políticas focalizadas. Essa tendência está relacionada às características das políticas sociais implantadas em alguns países da América Latina: “[...] políticas sociais orientadas para os muito pobres; políticas sociais de assistência-beneficência e de privatização e políticas sociais descentralizadas” (Salama; Valier, 1997, p. 120).

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 gerou as condições para materializar o direito social à educação da infância e da juventude.

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 para a construção de políticas de educação em tempo integral em estados e municípios do País, integra as ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) e surgiu em meio e 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*. O Programa Mais Educação também 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.

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)¹², advindo do Fundo Nacional de 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, conforme os macrocampos que contemplam diferentes áreas de formação e linguagens.

Nessa perspectiva, 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.

No que tange ao fundamento teórico, ele está ancorado na valorização das diferenças, tendo como base os estudos culturais contem-

porâneos de pensadores como, “[...] Nestor Cancline, 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.

Em meio a esse contexto e tendo por referência dados de pesquisa nacional sobre os impactos do Programa Mais Educação (Brasil, 2013) é possível perceber que, no período de 2008-2013, ocorreu um expressivo avanço da presença do Programa entre os municípios brasileiros. A análise dos dados da Tabela 1 permite deduzir que, em 2013, o Programa Mais Educação se fez presente em 86,9% dos municípios do País e em todas as redes estaduais e Distrito Federal, 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.

Tabela 1 – Programa Mais Educação em Municípios do Brasil e de suas Regiões 2008-2013

Brasil e Regiões	Anos					
	2008	2009	2010	2011	2012	2013
Brasil	54	131	398	1478	3380	4836
Norte	10	23	32	162	382	441
Nordeste	14	38	105	563	1483	1739
Sudeste	16	36	154	312	706	1324
Sul	10	17	80	239	519	907
Centro-Oeste	5	17	27	102	290	425

Fonte: Brasil (2013).

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 com outros equipamentos públicos e políticas nos campos da saúde, assistência social, cultura etc.

O PME, combinado a elementos e ações de outros setores, promoveu efeitos positivos sobre a vida das crianças e dos jovens mais pobres. Para que a educação em tempo integral fosse possível mediante um quadro de grandes desigualdades existentes nas escolas do País em ter-

mos de vulnerabilidade, risco social, situação de pobreza, dificuldade de permanência na escola, assim como baixo rendimento escolar, distorção idade e série e altos índices de reprovação e evasão, Não obstante, foi nesse cenário que o PME induziu também a demanda pela oferta da Educação Integral e o aumento do número de programas e projetos de que ofertaram esse atendimento no País (Brasil, 2013) , que, além de se apoiarem na melhoria da qualidade da educação, tornaram-se instrumentos importantes de proteção social, ao ampliarem a jornada escolar das crianças e jovens pobres prioritariamente.

Quanto à política de autonomia e descentralização, elas são materializadas na implementação de novos modelos de gestão, na tentativa de reorientar os governos e as administrações dos sistemas educacionais de acordo com as novas formas de gestão do Estado (Feldfeber; Safford; Jaimovich, 2005) de áreas de maior vulnerabilidade social, e de promoção social, ao visar ao desenvolvimento pleno desses sujeitos por meio de uma concepção mais abrangente de educação.

Mesmo considerando que o Programa Mais Educação apresenta uma concepção de educação ampliada com vistas à formação mais cidadã de um público-alvo prioritariamente mais vulnerável em termos sociais, ele também se caracteriza como uma proposta de ação indutora para a implementação de uma política pública que abarca de forma ampla crianças e jovens dos sistemas escolares. O Programa revela potencial para ir além do projeto individualista e fragmentador da sociedade neoliberal, o que permite considerá-lo como a mais relevante iniciativa em âmbito nacional de fortalecimento de uma política pública de educação integral em tempo integral.

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

A condição das crianças e dos jovens 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 sujeitos¹³. Mas, a despeito desse complexo aparato legal, observa-se ainda evidências de persistentes casos de crianças e jovens em situação de privação, colocados 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 e do jovem pobre ainda precisa ser alvo de efetivas políticas, e que os governos precisam investir na expansão de oportunidades para cada criança e jovem, reorientando prioridades políticas por meio de programas e gastos públicos (Fundo..., 2016). 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 (Sarmiento, 2009), e são privadas do direito a um começo de vida saudável,

com educação de qualidade e uma infância segura e protegida – oportunidades básicas para a possibilidade de uma vida adulta produtiva e próspera. No caso específico da juventude em situação de pobreza, em consonância às palavras de Waiselfisz (2014, p. 11), observa-se também uma histórica dificuldade desses sujeitos em “[...] aceder a benefícios sociais considerados básicos, como educação, saúde, trabalho e renda”.

Outro elemento a ser considerado nas políticas para infância e juventude 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 da distintas condições de vida das crianças e jovens em contextos urbanos ou do campo no Brasil, é necessário ter em conta a especificidade das crianças pertencentes aos povos e comunidades tradicionais¹⁴. 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, ampliou o tempo da oferta de atividades educativas para a infância e a juventude. 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 e dos jovens pobres, que demandam políticas de proteção social.

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 e jovens brasileiros e da responsabilidade do Estado no que tange à superação dessa condição. A centralidade da garantia dos direitos sociais das crianças e jovens por meio 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 intersetorialidade é concebida pelo Programa como a ação conjunta de diferentes políticas públicas, das esferas federal, estaduais e municipais, para atendimento integral de crianças e jovens, envolvendo os diversos ministérios e as diferentes iniciativas da sociedade ci-

vil, 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 PBF¹⁵. 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, Juventudes e o Direito à Formação Integral

Ao levar em conta uma proposta de ação pública que atua na ampliação da jornada escolar, é importante considerar que a realidade do PME contribui para compreensão de que a jornada escolar de tempo integral não necessariamente está relacionada a uma proposta de integralidade da formação dos alunos.

O Programa assume diferentes modelos e dinâmicas em cada realidade, contudo, assenta-se na premissa de que os novos arranjos educativos, os novos sujeitos atuando na escola e as novas atividades propostas em seu âmbito podem contribuir para uma ampliação das dimensões de formação de crianças e jovens na direção da ideia de uma 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 aprendizagem para a vida, uma aprendizagem significativa e cidadã (Brasil, 2011, p. 5).

Sob essa perspectiva, as atividades fomentadas pelo PME organizam-se em macrocampos, os quais se distinguem de acordo com o território em que a instituição se localiza: urbano ou rural. Para as escolas *urbanas*, propõe-se 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. No caso das escolas localizadas em contextos rurais, os macrocampos são: Acompanhamento Pedagógico; Agroecologia; Esporte e Lazer; Educação em Direitos Humanos; Iniciação Científica; Cultura, Artes e Educação Patrimonial; Memória e História das Comunidades Tradicionais.

Ao observarmos os macrocampos propostos pelo Programa, um aspecto que merece destaque é o fato de que eles ampliam significativamente os campos de conhecimento aos quais crianças e jovens dos meios populares usualmente têm acesso. Não apenas na lógica do chamado *reforço*¹⁶, 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 referenciais éticos, de uma compreensão de si mesmo e do outro e 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 seus espaços externos à instituição escolar, fomentando 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). Sujeitos que, em função da desigual organização da sociedade, não raramente vivenciam a circulação na cidade ainda de maneira muito restrita.

Em outro viés analítico pode-se afirmar que, ao promover o conjunto de experiências nas escolas públicas brasileiras de ensino fundamental, o Programa Mais Educação propicia o alargamento do Capital Cultural (Bourdieu; Passeron, 1975) das crianças e dos jovens que nele são inseridos (Bourdieu; Passeron, 1975). 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.

Miguel Arroyo (2015, p. 21) denuncia o perverso empobrecimento da educação destinada aos coletivos historicamente marginalizados, caso de crianças e jovens de camadas populares.

A histórica visão negativa e inferiorizante desses grupos sociais e raciais e de seus filhos/as marcou e continua marcando a lenta garantia do seu direito à educação. Esses grupos sociais foram mais do que meros destinatários das ações educativas. Eles foram o referente, a medida de qual educação, de qual escola, de qual sistema escolar mereciam no padrão de poder-saber e qual lugar lhes cabia nesse latifúndio do poder.

Também para Fanfani (2007) e Silva (2011), as práticas educativas escolares têm sido reduzidas em função da predominância de uma visão inferiorizante a respeito das pessoas de camadas populares. Contrapondo-se a essa concepção, o Programa Mais Educação fomenta o desenvolvimento de ações educativas que propõem o direito à ampliação da jornada escolar diária de crianças e jovens das escolas públicas, bem como a uma educação integral em consonância com um projeto de formação cidadã. Movimento que, indubitavelmente, interroga a escola e a sua tradicional cultura.

Ao ampliar a jornada escolar dos estudantes para, no mínimo, sete horas diárias, o Programa Mais Educação reacende 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), ou ainda a construção de relações entre pares tão próprias dos sujeitos jovens (Ramalho, 2014).

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). Ainda, no PME, a ampliação da jornada escolar diária dos estudantes jovens, por sua vez, busca não prescindir da apreensão desses enquanto sujeitos socioculturais superando a visão homogeneizante e estereotipada da noção de aluno compreendê-lo na sua diferença, historicidade, com visão de mundo, valores, sentimentos, emoções, desejos, projetos (Dayrell, 2003).

Pode-se afirmar, assim, que o PME inaugura uma compreensão de educação integral centrada na criança e no jovem, superando um modelo de ampliação da jornada escolar tradicional: *a mera reprodução de um turno escolar no outro*, que incide apenas na acentuação das la-

cunas observadas entre juventude e escola, as quais se expressam, em última instância, nos alto índices de evasão e reprovação escolar, mas, cotidianamente, na tensa relação estabelecida entre sujeitos e escola (Leão, 2006; Spósito, 1992).

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 e dos jovens enquanto sujeitos dotados de especificidades, superando a apreensão deles sob a estática categoria *aluno* (Sacristán, 2005), parece 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).

Nessa perspectiva, 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 e dos jovens de camadas populares no Brasil por ele promovidos. Seria também demasiadamente equivocado ignorar o seu potencial transformador da escola, de sua cultura e, sobretudo, da maneira que concebe os estudantes que ali chegam (Brasil, 2013).

Considerações Finais

Conforme procurou-se apontar nesse texto, 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 e dos jovens. 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. Por outro lado, ainda 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 bra-

sileiros e, em 2015, em 49 mil escolas públicas de ensino fundamental (Brasil, 2013).

Além disso, ao reposicionar as políticas de educação, sugerindo que essas 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, das infâncias e juventudes.

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 desenvolvi-

mento que, na verdade, é, por questões estruturais, por definição, para alguns poucos (Oliveira, 2000).

Ainda, a recente versão do Programa é exclusivamente gerida pelo Ministério da Educação, um recuo sem limites na ação anterior que se propunha a ampliar o debate por meio da corresponsabilização de atores diversos no que tange ao desenvolvimento de uma educação integral. Um movimento que retrocede para o início da década de 1980, uma vez que já em 1988 a Constituição Federal responsabiliza não só a escola, mas também a família e a sociedade pela educação de crianças e jovens.

Ao contrário do que é sinalizado pelo nome, não há novidades no projeto educativo apresentado pelo Programa Novo Mais Educação, trata-se da re-emergência de um pensamento hegemônico que esteve durante algum tempo não silenciado, mas menos audível.

É preciso lembrar que é num contexto de perda de força de um governo pós-neoliberal (Sader, 2008) que o projeto de educação representado pelo Programa Mais Educação é colocado em xeque no Brasil. Movimento que encontra correspondência com outras histórias recentemente escritas na América Latina como sinalizam, entre outros, os processos vivenciados pelo México e pela Argentina de ampliação dos mecanismos avaliadores de alunos e professores e de estabelecimento de um caráter terminal e técnico para a Educação Secundária.

Embora se reconheça o longo caminho que o Programa Mais Educação necessitava percorrer com vistas à sua qualificação a começar, por exemplo, por melhores condições de trabalho e remuneração dos educadores e assumindo-se enquanto uma política nacional, e não apenas ação indutora, de ampliação da jornada escolar e das dimensões educativas, a sua reformulação nos termos aqui apresentados, representa um iminente retrocesso: trata-se de uma retração de direitos e de um (re) empobrecimento da educação escolar destinada às infâncias e juventudes de camadas populares¹⁷.

Recebido em 11 de março de 2018
Aprovado em 09 de outubro de 2018

Notas

- 1 Informações disponíveis em: <<http://seriesestatisticas.ibge.gov.br>>. Acesso em: 27 maio 2017.
- 2 No Brasil, a Reforma do Estado foi implantada em 1995 por Fernando Henrique Cardoso, por meio do documento oficial do Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado, elaborado pelo MARE (Ministério da Administração e Reforma do Estado), sob a responsabilidade do então ministro Bresser Pereira.
- 3 As políticas educacionais podem ser definidas como programas de ação governamental, informadas por valores e ideias que se dirigem aos públicos escolares e que são implementadas pela administração e pelos profissionais da educação (Van Zanten, 2011, p. 640).
- 4 Faz-se necessário um enfoque integral para abordar a pobreza na infância, e que este seja capaz de influenciar a natureza das políticas de diálogo em

- sua redução, uma vez que tais políticas necessitam incorporar uma definição mais ampla, que abarque as experiências de pobreza na infância e juventude (Equidad para la infancia na América Latina) Disponível em: <<http://equidadparalainfancia.org/2017/05/pobreza-infantil-conceptos-mediciones-y-recomendaciones-de-politicas-publicas>>. Acesso em: 06 dez. 2018.
- 5 Governo de Fernando Henrique Cardoso por meio do Ministério da Administração e Reforma do Estado. Brasil (1995).
 - 6 As Políticas de Focalização têm as seguintes características: a) são promovidas pelo objetivo de eficiência e estão subordinadas a um esquema de acumulação flexível; b) estão subordinadas a um sistema concentrador no econômico e excludente no social; c) promovem a *compensação* no nível microsocial, o assistencialismo focado na pobreza crítica em um contexto caracterizado pela transferência de renda para cima (Barco, 2010).
 - 7 O termo designa o conjunto de intervenções políticas de caráter distributivo, cujos objetivos são assegurar o exercício dos direitos sociais da cidadania e impulsionar a segurança e coesão da sociedade por meio do acesso e utilização de benefícios e serviços sociais considerados como necessários para promover a justiça social e o bem-estar dos membros da comunidade (Fleury, 2010).
 - 8 É um programa de transferência direta de renda, direcionado às famílias em situação de pobreza e de extrema pobreza em todo o País, de modo que consigam superar a situação de vulnerabilidade e pobreza. Ele busca garantir a essas famílias o direito à alimentação e ao acesso à educação e à saúde.
 - 9 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.
 - 10 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.
 - 11 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.
 - 12 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 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.
 - 13 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.

- 14 O Decreto nº 6.040, de 07 de fevereiro de 2007 (Brasil, 2007a), reconhece como povos tradicionais grupos culturalmente diferenciados e que se reconhecem como tais, que possuem formas próprias de organização social, que ocupam e usam territórios e recursos naturais como condição para sua reprodução cultural, social, religiosa, ancestral e econômica, utilizando conhecimentos, inovações e práticas gerados e transmitidos pela tradição.
- 15 Em pesquisa realizada por (Ximenes; Agatte, 2011) fica evidenciado que essas escolas que eram também as que apresentavam as piores condições estruturais e de materialidade.
- 16 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).
- 17 Os autores não poderiam deixar de se manifestar quanto ao preocupante cenário que se anuncia para 2019. A nova gestão presidencial assume o obtuso *slogan* de uma *Escola Sem Partido* que criminaliza conteúdos e educadores e distancia, ainda mais, a escola de seu desafio na formação integral e humana de crianças e jovens.

Referências

- ALGEBAILLE, Eveline Bertino. **Escola Pública e Pobreza no Brasil: a ampliação para menos**. Rio De Janeiro: Lamparina, 2009.
- ARROYO, Miguel. O Humano é Viável? É educável? **Revista Pedagógica**, Chape-có, v. 17, n. 35, p. 21-40, 2015.
- BARCO, Silvia Noemi. Políticas Focalizadas. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana Cancelli; VIEIRA, Lívia Fraga (Org.). **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010.
- BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A Reprodução: elementos para uma teoria do sistema educacional**. Paris: Minuit, 1975.
- BRANDÃO, Zaia. 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 melhorar 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, Levindo Diniz. **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, Levindo Diniz. Crianças e Infâncias na Educação (em Tempo) Integral. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 31, n. 4, p. 23-43, 2015
- CAVALIERE, Ana Maria. Escola de Tempo Integral versus Alunos em Tempo Integral. **Em Aberto**, Brasília, v. 21, n. 80, p. 51-63, 2009.
- DAYRELL, Juarez. O Jovem como Sujeito Social. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 24, n. 1, p. 40-52, 2003.
- DOMINGUES, José Maurício. Social Liberalismo y Dominación Global. **Geopolítica(s)**, Madrid, v. 4, n. 2, p. 183-198, 2013.
- FANFANI, Emilio Tenti. **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.
- FANFANI, Emilio Tenti. **La Escuela e la Cuestión Social**. Buenos Aires: Siglo XIX, 2007.
- FELDFEBER, Myriam. La Redefinición del Espacio Público: el caso de las escuelas autogestionadas en Argentina. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 84, p. 923-943, 2003.
- FELDFEBER, Myriam; OLIVEIRA, Dalila Andrade. Políticas Educativas en América Latina en el siglo XXI: balance y perspectivas. **Revista del IICE**, Buenos Aires, v. 39, p. 7-10, 2016.

- FELDFEBER, Myriam; SAFORCADA, Fernando; JAIMOVICH, Analia. A Educação nas Cúpulas das Américas: seu impacto na democratização das Américas: seu impacto na democratização dos sistemas educacionais. **Ensaio & Pesquisas do Laboratório de Políticas Públicas**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 3, 2005.
- FLEURY, Sonia. Políticas Sociais. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana Cancelli; VIEIRA, Lívia Fraga. **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.
- LEÃO, Geraldo Magela Pereira. Experiências da Desigualdade: os sentidos da escolarização elaborados por jovens pobres. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 1, p. 31-48, 2006.
- MOLL, Jaqueline; LECLERC, Gesuína de Fátima Elias. Educação Integral e Comunitária: o remirar-se da cidade e da escola. In: PADILHA, Paulo Roberto; CECCON, Sheila; RAMALHO, Priscila. **Município que Educa: múltiplos olhares**. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2010. P. 51-57.
- OLIVEIRA, Dalila Andrade. **Educação Básica: gestão do trabalho e da pobreza**. Petrópolis: Vozes, 2000.
- OLIVEIRA, Dalila Andrade. A Reestruturação do Trabalho Docente: precarização e flexibilização. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1127-1144, 2004.
- PARADA, Miguel Bazdresch. Educación y Pobreza: una relación conflictiva. In: ZICCARDI, Alicia (Org.). **Pobreza, Desigualdad Social y Ciudadanía: los límites de las políticas sociales en América Latina**. Buenos Aires: CLACSO, 2001. P. 65-84.
- QVORTRUP, Jens. Macro-análise da Infância. In: CHRISTENSEN, Pia; JAMES, Allison (Org.). **Investigação com Crianças: perspectivas e práticas**. Porto: Edições Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, 2005. P. 73-96.
- RAMALHO, Bárbara. **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, José Gimeno. **O Aluno como Invenção**. Porto Alegre: Artmed, 2005.
- SADER, Emir. **Posneoliberalismo em América Latina**. Buenos Aires: Inst. de estudos y formación CTA, 2008.
- SALAMA, Pierre; VALIER, Jacques. **Pobrezas e Desigualdades no Terceiro Mundo**. São Paulo: Nobel, 1997.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. A Construção Intercultural da Igualdade e da Diferença. In: SANTOS, Boaventura de Sousa. **A Gramática do Tempo**. São Paulo: Cortez, 2006. P. 279-316.
- SARMENTO, Manuel Jacinto. 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, Andréa Giordanna Araujo da. Políticas de Ensino Integral na América Latina. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 55, p. 84-105, 2017.

- SILVA, Jailson de Souza e. Favelas: as formas de ver definem as formas de intervir. *Econômica*, Rio de Janeiro, v. 13, n. 1, p. 47-57, 2011.
- SPÓSITO, Marília Pontes. Jovens e Educação: novas dimensões da exclusão. *Em Aberto*, Brasília, v. 55, n. 55, p. 43-52, 1992.
- VAN ZANTEN, Agnes. **Dicionário da Educação**. Petrópolis: Vozes, 2011.
- VEIGA, Cynthia Greive. **História da Educação**. 1. ed. São Paulo: Ática, 2007.
- WASELFISZ, Júlio Jacobo. **Mapa da Violência**: os jovens no Brasil. Rio de Janeiro: Flacso-Brasil, 2014.
- XIMENES, Daniel de Aquino; AGATTE, Juliana Picoli. A Gestão das Condições do Programa Bolsa Família: uma experiência intersetorial e federativa. *Inclusão Social*, Brasília, v. 5, n. 1, p. 11-19, jul./dez. 2011.

Levindo Diniz Carvalho é Professor Adjunto da FaE / UFMG e do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSJ. Doutor e Mestre em Educação pela UFMG e graduado em Pedagogia. Seus principais temas de interesse são: Educação Integral; Educação Infantil; Infância e cultura; Cidadania na infância. É membro dos grupos TEIA – Territórios Educação Integral e Cidadania e NEPEI - Núcleo de Pesquisa sobre Infância e Educação Infantil. ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-5720-9268>
E-mail: levindodinizc@gmail.com

Bárbara Bruna Ramalho é Doutoranda, Mestre em Educação e Pedagoga pela FaE / UFMG. Professora da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte, atuou na gestão municipal do Programa Escola Integrada. Interessase pela abordagem das desigualdades escolares a partir dos temas: Educação Integral; Organização Escolar; Cultura Escolar e Educação Decolonial. É membro do grupo TEIA – Territórios Educação Integral e Cidadania. ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-5679-4004>
E-mail: bbramalho@gmail.com

Kildo Adevaír dos Santos é Doutorando em Políticas Públicas da Educação e Profissão Docente no Doutorado Latino-Americano da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. Membro do Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho Docente – GESTRADO. Atua como Coordenador pedagógico na rede municipal de educação de Ibituruna/MG. ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-4484-2782>
E-mail: kildometralha@yahoo.com.br

Este é um artigo de acesso aberto distribuído sob os termos de uma Licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional. Disponível em: <<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0>>.