

# Programa Mais Educação e educação das pessoas em situação de pobreza: evidências em um paradigma

*Bárbara Ramalho<sup>1</sup>*

## INTRODUÇÃO

A educação é recorrentemente reclamada enquanto um direito a ser conquistado pelas pessoas em situação de pobreza de nossa sociedade. Não há dúvidas de que temos ainda muito o que avançar no que diz respeito à seguridade de acesso e permanência das crianças e jovens de camadas populares à escola. No entanto, se faz urgente também discutir a qual educação, ou melhor, a qual projeto educacional estes estudantes devem ter direito.

Com vistas a contribuir para este debate, no presente artigo tomaremos o Programa Mais Educação (PME) - ação de ampliação da jornada escolar e das dimensões educativas nas escolas públicas brasileiras gestadas pelo Governo Federal -, enquanto objeto de discussão. Isto por compreendermos que a trajetória cursada pelo Programa cuja vigência foi de cerca de nove anos, conforme se fará mais claro ao longo do texto, reflete os dilemas vivenciados pela educação das pessoas em situação de pobreza.

O debate aqui pretendido será orientado pelas abordagens dos dois paradigmas presentes na agenda educacional nas últimas, pelo menos, seis décadas: de um lado, o do Desenvolvimento e, do outro, o da Educação para Todos. Tendo em vista a incidência do Programa Mais Educação em escolas públicas atendendo, portanto, a sujeitos de camadas populares, será o viés da relação entre educação e pobreza aquele privilegiado nesta abordagem.

No que diz respeito à organização do texto, primeiro nos dedicaremos à abordagem dos referidos paradigmas para, posteriormente, a partir deles, analisar o Programa Mais Educação. Mais

---

<sup>1</sup> Doutoranda e Mestre em Educação (FaE UFMG)

do que destacarmos importantes eventos relativos à política, importou-nos também elucidar os precedentes que possibilitaram sua emergência.

## O ACESSO À EDUCAÇÃO PARA SUPERAÇÃO DA POBREZA

Advinda da economia, a Teoria do Capital Humano surge na década de 1950 nos Estados Unidos e tem em Theodore W. Schultz seu principal expoente. No âmbito educacional, a Teoria se traduz no cálculo da taxa de retorno dos investimentos que o Estado realiza na educação.

Com o objetivo de conhecer a taxa de retorno dos investimentos em educação no Brasil, o estudo citado [*As causas do crescimento econômico* (Langoni, 1974)] trata da estimativa dos custos diretos e, ainda, da estimativa da renda perdida durante a escola, considerando o fluxo dos beneficiários para obter resultados que comprovem a eficácia da educação para o crescimento econômico (OLIVEIRA, 2010, p.192).

Ao comprovar o retorno dos custos do Estado relativamente à educação para o próprio país transformando, assim, os ‘gastos’ educacionais em ‘investimentos’, a Teoria do Capital Humano impulsionou o crescimento de ofertas educativas nos contextos de sua incidência. Ou seja, promoveu, em certa medida, uma democratização do acesso da população às instituições educacionais sob a crença de que seria a escolarização o principal meio de ascensão dos países periféricos à posição de países centrais. Ou seja, em seu âmbito, à educação restaria a responsabilidade de desenvolver o país e, obviamente, os seus cidadãos, o que significaria, entre outras coisas, combater a pobreza. Uma crença de matriz desenvolvimentista.

A educação, nesse cenário, é compreendida como um instrumento para promover o crescimento e reduzir a pobreza. Era necessário, para se atingir o desenvolvimento pleno, que os países subdesenvolvidos tomassem atitudes severas em relação à miséria, entendida como ameaça constante à democracia. A educação é assim concebida como um instrumento econômico indispensável ao desenvolvimento, ao progresso (OLIVEIRA, 2010, p. 207).

No caso brasileiro, a Teoria do Capital Humano tem lugar num

contexto em que ao Estado são atribuídas funções econômicas mais ativas. Cenário em que o planejamento ganha centralidade e, por consequência, também a coleta, a sistematização e a análise de informações que o subsidiem. Justificando, por exemplo, o protagonismo assumido, desde então, pelo Instituto Nacional de Pesquisa Educacionais Anísio Teixeira (INEP) no país. Nessa perspectiva, os sentidos e os contornos assumidos pela educação a partir da Teoria do Capital Humano tornaram-na objeto não de seus especialistas (pedagogos, educadores etc.) e/ou daqueles que a compõem amplamente (a comunidade escolar como um todo). Na concepção em que o desenvolvimento encontra-se atrelado à formação escolar dos sujeitos, são os economistas os responsáveis por estabelecerem agendas e ações educacionais. De modo que a natureza da educação passa a não ser mais política ou social, mas técnica.

São diversas as críticas possíveis a essa concepção de educação. Entre outras, destacamos aqui o modo como concebe a pobreza, bem como a perspectiva com que a combate.

No âmbito da Teoria do Capital Humano observa-se um silenciamento quanto à problematização da pobreza, sua origem e implicações. Tal como propõe Parada (2001, p.68), “esta teoria, dicho de modo simple, considera a la pobreza como un fenómeno que ocurre porque las personas no han adquirido las habilidades cognitivas básicas para ser exitosas en el mundo”. Uma ótica, no mínimo, meritocrática e, portanto, excludente”.

Associada a este entendimento encontra-se, como anteriormente dito, a crença de que seria a educação – na verdade, a escolarização – um contexto privilegiado de combate às condições precárias de vida e de promoção do desenvolvimento. Estratégia que desconsidera outras variáveis que são determinantes no alcance de melhores condições de vida, como é o caso do desemprego estrutural tratado por Oliveira (2010).

Ainda que passadas cinco décadas desde a formulação da Teoria do Capital Humano, nos dias atuais observam-se resquícios de seus pressupostos em agendas e ações governamentais. Os caminhos assumidos pelo Programa Mais Educação, a serem discutidos neste texto, reiteram a sua forte presença no imaginário educacional.

## **O ACESSO À EDUCAÇÃO ENQUANTO GARANTIA DE DIREITO**

Assentada sob o paradigma da igualdade de oportunidades

escolares como meio de combate à pobreza, a Teoria do Capital Humano perde vigor ao longo das décadas finais do século XX. Estudos longitudinais, como o *Relatório Coleman*, publicado na década de 1960 nos Estados Unidos, já denunciavam o peso da origem social sobre as experiências escolares dos indivíduos. A partir de formulações como estas passa-se a questionar, sobretudo por meio da Teoria da Reprodução, que tem em Pierre Bourdieu e Jean Claude Passeron (1975) seus principais expoentes, a suficiência da democratização do acesso à escola para a superação das desigualdades sociais. Nessa perspectiva, um novo paradigma passa, a partir dos anos 1990, a orientar a educação: o da equidade sob a perspectiva de uma Educação para Todos<sup>2</sup>. De modo que “la masificación y el cambio en la morfología social de los alumnos han producido una especie de terremoto en las prácticas escolares, en las identidades y subjectividades de los protagonistas (docentes, alumnos y demás) y en el sentido de la misma experiencia escolar”. (TEDESCO, 2011, p. 35).

A partir de uma perspectiva decolonialista, Miguel Arroyo (2015) e Adriana Puigrós (2010) argumentam sobre a histórica invisibilização a que coletivos sociais, étnicos, raciais e de gênero, entre outros, foram submetidos ao longo da construção dos Estados latino-americanos. Não gozando, em muitos casos, sequer do *status* de cidadãos. Mais do que isto, os autores denunciam a presença dessa matriz de pensamento excludente na própria construção da educação popular latino-americana.

(...) el derecho a la educación, desde las primeras ocasiones en que fuera enunciado, fue herido mediante explicaciones sobre inferioridades culturales adquiridas e insuperables, deficiencias voluntarias, preferencias personales, situaciones sociales. La versión más complaciente fue el desarrollismo, que suscribía la convicción de que los pueblos latinoamericanos eran atrasados y tenían que adoptar el modelo de los países que habían triunfado. El derecho a la educación de nuestros pueblos se reducía a la sustitución de las propias culturas por la cultura dominante. (PUIGRÓS, 2010, p.18).

Até a história da nossa educação pública, mínima, elementar, doada pelas elites aos grupos

---

<sup>2</sup> “Educação para Todos” foi o tema da conferência mundial organizada pela Organização das Nações Unidas (ONU), por meio de seu órgão vinculado à educação, o UNIFEC, realizada na cidade de Jomtien, na Tailândia, em 1990.

segregados teve como referente as formas hegemônicas de segregação social e racial dos grupos discriminados e as formas hegemônicas de pensar os destinatários dessa educação pública mínima: os trabalhadores empobrecidos, os negros, os camponeses. 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 de qual lugar lhes cabia nesse latifúndio do poder. O nosso sistema de educação carrega as marcas da velha e persistente segregação social e racial. Consequentemente, a pergunta sobre em que tempos estamos na garantia do direito à educação exige perguntar-se em que tempos estamos na história da segregação social e racial. (ARROYO, 2015, p.32).

De modo que, conforme afirma Arroyo (2015) “a história dos tempos insatisfatórios na garantia do direito à educação coincide com a história dos tempos insatisfatórios do reconhecimento positivo dos coletivos populares” (p.23). Reflexões que nos levam a compreender que o direito ou a negação à educação não assentam-se em uma dimensão individual, tal qual supunha-se no paradigma anterior, mas, ao contrário, coletiva.

À construção de uma educação equitativa, além do reconhecimento dos sujeitos a que se destina, uma outra questão é posta: se não mais pela entrada no mercado de trabalho, pela promoção do desenvolvimento econômico, como medir a efetivação deste direito? A efetividade de uma ‘Educação para Todos’ poderia ser medida a partir de algum efeito educacional como, por exemplo, as mais do que conhecidas por nós, educadores, avaliações em larga escala? Ou não, poderia ela ser interpretada a partir do simples acesso a instituições de ensino (tal como entendia-se no paradigma anterior)? Por fim, estaria o direito à educação numa perspectiva equitativa relacionado a uma forma específica de experiência educativa?

Embora considerados indicadores importantes, para McCowan (2011) tomar o alcance de metas e resultados enquanto “termômetro” relativamente à efetivação do direito à educação pode resultar na limitação do processo educativo. Isso porque saberes outros, não previstos nas metas, por exemplo, podem emergir durante o processo educativo e não serem nela contemplados.

No que diz respeito à tomada do acesso à escola enquanto indicador do direito à educação, é curiosa a postura adotada pela autora na medida em que desnaturaliza a relação estabelecida entre educação e escola. Para ela, a instituição escolar e a educação não são necessariamente coincidentes.

(...) Igualar a educação à escolaridade tem uma limitação óbvia. Se imaginarmos ambas em um diagrama de Venn, veremos que uma parte significativa de cada uma se situa fora do domínio da outra. Muito do que se passa na escola não é educação (por exemplo, o ato de tomar conta das crianças, a garantia de alimentação, os cuidados de saúde e algumas tarefas menos agradáveis, como controle social e doutrinação, sem esquecer o que Dore (1976, p. xi) chama de “mero ganho de qualificação”), e grande parte do processo educativo não se dá na escola ou universidade, mas nas famílias, grupos comunitários, instituições religiosas, bibliotecas, campanhas políticas etc. (MCCOWAN, 2011, p.12).

Seria, portanto, sob a ótica dos processos educacionais que, na concepção de McCowan (2011), a efetivação dos direitos educacionais deveriam ser analisados. Para ela, por exemplo, mais do que a aferição dos resultados referentes ao aprendizado da leitura e da escrita dos sujeitos, o direito à educação efetiva-se e pode ser verificado pelos seus modos de engajamento no processo de alfabetização.

Considerando as limitações e a própria resistência da instituição escolar em avançar no sentido de promover experiências educacionais significativas e considerando que a chamada ‘educação não-formal’, em muitos casos, apresenta êxito neste sentido, a autora propõe três possíveis meios de efetivação do direito à educação na perspectiva da garantia de processos educacionais relevantes: a abolição da necessidade da certificação formal na sociedade, tornando os indivíduos livres para optarem ou não pelo ingresso nas instituições escolares; a modificação da educação de forma que, além da almejada certificação, forneça experiências necessárias a uma aprendizagem significativa; ou a garantia de que as pessoas tenham acesso tanto a uma educação formal quanto a uma educação não formal de alta qualidade.

No presente texto, compreendemos ser o Programa Mais Educação um meio de promoção da educação a partir dos coletivos historicamente aliados da tradicional cultura escolar sob a

perspectiva da equidade. A proposta de incorporação dos saberes desses grupos nas ações do Programa é evidência disto. Ademais, tomamos o PME como uma ação educacional ímpar, na medida que, conforme será discutido a seguir, quando de sua origem, a centralidade encontrava-se na promoção de experiências educacionais significativas para os seus destinatários, não resumindo-se ao alcance de resultados acadêmicos. Perspectiva que é negada a partir da reformulação do Programa que passa, inclusive, a denominar-se Novo Mais Educação (PNME).

## **PROGRAMA (NOVO) MAIS EDUCAÇÃO**

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDBEN 9394/96) e a Constituição Federal de 1988 construídas e publicadas entre o fim da década de 1980 e o início dos anos 1990, período em que, conforme anteriormente assinalado, o paradigma da equidade começa a ganhar força, considera-se, abriram caminhos para que, no início dos anos 2000, um Programa como o Mais Educação encontrasse lugar e ressonância.

O 205º Artigo da Constituição Federal de 1988 apresenta uma concepção alargada de educação que extrapola a perspectiva de preparação dos sujeitos para o exercício de uma atividade laboral ou de acesso ao mundo do trabalho, a saber: “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988). É possível afirmar, portanto que no âmbito da Carta Magna brasileira considera-se papel da educação o desenvolvimento não apenas de uma dimensão do sujeito, mas de sua totalidade, remetendo assim a preceitos de uma educação integral. Mais do que isto, é preciso destacar a presença da perspectiva da universalidade da educação expressa neste artigo, que certamente incorre em riscos, mas que resulta numa grande contribuição: a de desconstrução da educação enquanto privilégio de alguns.

No caso da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9394/96), promulgada oito anos mais tarde do que a chamada Constituição Cidadã e em forte diálogo com essa, destaca-se aqui o reconhecimento em seu bojo da educação enquanto um fenômeno que extrapola os saberes escolares, desvinculando assim educação e escolarização.

Art. 1º A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais. (BRASIL, 1996).

Além disso, a LDB 9.394/96 estabelece a ampliação progressiva da jornada escolar diária dos estudantes do Ensino Fundamental, a critério dos estabelecimentos de Ensino: “Art. 34. A jornada escolar no Ensino Fundamental incluirá, pelo menos, quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula, sendo progressivamente ampliado o período de permanência na escola” (BRASIL, 1996).

O Programa Mais Educação<sup>3</sup> (PME) não foi a única ação de Educação Integral vigente no Brasil (2011), mas, certamente, a de maior abrangência, quer no que diz respeito à extensão territorial de atendimento, estando presente em todos os Estados do país, ou no que se refere ao número de estudantes atualmente atendidos, cerca de 4,4 milhões<sup>4</sup>.

O Programa tem sua origem em 2007, tendo sido instituído pela Portaria Normativa Interministerial Nº. 17 de 24 de abril desse mesmo ano e caracteriza-se, entre outros aspectos, pela ampliação da jornada escolar diária dos estudantes de escola públicas brasileiras para, no mínimo, sete horas diárias. Além disso, se propõe a ampliar os saberes difundidos no contexto escolar promovendo ações que se localizam em seis áreas de saberes denominadas no âmbito do Programa de macrocampos, a saber: 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; Educação em Direitos Humanos; Esporte e Lazer, Promoção da Saúde.

Em seu âmbito, as atividades são realizadas no contraturno escolar e a participação das escolas e das famílias não é compulsória, mas por adesão. Quando de sua elaboração, escolas localizadas em contextos de alto índice de vulnerabilidade e de maior população eram aquelas prioritariamente atendidas.

---

<sup>3</sup> O Programa Mais Educação foi subsidiado pelo governo federal por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE).

<sup>4</sup> Segundo dados do Inep constantes em: [http://portal.inep.gov.br/visualizar/-/asset\\_publisher/6Ahj/content/matriculas-em-educacao-integral-apresentam-crescimento-de-41-2](http://portal.inep.gov.br/visualizar/-/asset_publisher/6Ahj/content/matriculas-em-educacao-integral-apresentam-crescimento-de-41-2)



Considera-se ser a referência aos objetivos do Programa elucidativa para análise do projeto educativo a partir do qual este foi gerado. Nessa perspectiva, as finalidades da ampliação da jornada escolar diária dos estudantes das escolas públicas eram, de acordo com o Artigo segundo da Portaria Interministerial N<sup>o</sup>17 de 24 de abril de 2007:

I - apoiar a ampliação do tempo e do espaço educativo e a extensão do ambiente escolar nas redes públicas de educação básica de Estados, Distrito Federal e municípios, mediante a realização de atividades no contraturno escolar, articulando ações desenvolvidas pelos Ministérios integrantes do Programa;

II - contribuir para a redução da evasão, da reprovação, da distorção idade/série, mediante a implementação de ações pedagógicas para melhoria de condições para o rendimento e o aproveitamento escolar;

III - oferecer atendimento educacional especializado às crianças, adolescentes e jovens com necessidades educacionais especiais, integrado à proposta curricular das escolas de ensino regular o convívio com a diversidade de expressões e linguagens corporais, inclusive mediante ações de acessibilidades voltadas àqueles com deficiência ou com mobilidade reduzida;

IV - prevenir e combater o trabalho infantil, a exploração sexual e outras formas de violência contra crianças, adolescentes e jovens, mediante sua maior integração comunitária, ampliando sua participação na vida escolar e social e a promoção do acesso aos serviços sócio-assistenciais do Sistema Único de Assistência Social - SUAS;

V - promover a formação da sensibilidade, da percepção e da expressão de crianças, adolescentes e jovens nas linguagens artísticas, literárias e estéticas, aproximando o ambiente educacional da diversidade cultural brasileira, estimulando a sensorialidade, a leitura e a criatividade em torno das atividades escolares;

VI - estimular crianças, adolescentes e jovens a manter uma interação efetiva em torno de práticas esportivas educacionais e de lazer, direcionadas ao processo de desenvolvimento humano, da cidadania e da solidariedade;

VII - promover a aproximação entre a escola, as famílias e as comunidades, mediante atividades que visem a responsabilização e a interação com o processo educacional, integrando os equipamentos

sociais e comunitários entre si e à vida escolar; e VIII - prestar assistência técnica e conceitual aos entes federados de modo a estimular novas tecnologias e capacidades para o desenvolvimento de projetos com vistas ao que trata o artigo 1º desta Portaria. (BRASIL, 2007).

A leitura de tais objetivos nos permite afirmar que, quando de sua formulação, a centralidade do Programa encontrava-se na promoção de processos educativos significativos (McCOWAN, 2011). Os itens segundo e quinto são elucidativos desta concepção. Mais do que isto, nos parece bastante propício afirmar, sobretudo tendo como referência o item quarto, que a concretude dos sujeitos, inclusive a histórica negação de direitos a que foram submetidos, ocupam um importante lugar no PME.

Ao ampliar os saberes para além dos tradicionalmente escolares, o Programa sinaliza novamente para o desenvolvimento de uma ação educativa com vistas à promoção de uma experiência significativa para os sujeitos a que se destina.

§ 2º A jornada escolar diária será ampliada com o desenvolvimento das atividades de acompanhamento pedagógico, experimentação e investigação científica, cultura e artes, esporte e lazer, cultura digital, educação econômica, comunicação e uso de mídias, meio ambiente, direitos humanos, práticas de prevenção aos agravos à saúde, promoção da saúde e da alimentação saudável, entre outras atividades. (BRASIL, 2010).

Além disto, com este movimento, o PME, por um lado, garante aos sujeitos de camadas populares saberes a eles historicamente negados e, por outro, possibilita que sua cultura passe também a compor o universo escolar. Contudo, conforme assinalado no início deste texto, a trajetória assumida pelo Programa e, sobretudo, os caminhos por ele trilhados nos últimos três anos evidenciam um descompasso em relação à perspectiva presente quando de sua formulação e aquela mais recentemente figurada.

Um primeiro elemento a ser apontado na trajetória recente do PME enquanto sinal de retrocesso em relação à sua proposta inicial são os atrasos na destinação das verbas para sua execução. Já em 2014, escolas e municípios denunciavam a inadimplência do Governo Federal no que tange à transferência da segunda parcela da verba destinada à execução do Programa, uma realidade que se repetiu durante todo o ano de 2015. A não garantia dos

recursos públicos para o desenvolvimento do Programa que, até então, vinha desfrutando de altos investimentos e de grande visibilidade política, constitui-se numa primeira evidência da sua perda de força enquanto projeto educacional no país.

Outra evidência (ou causa) da perda de força do Programa no cenário educacional – e do projeto educativo que representava – foi a divulgação, em outubro de 2015, pela Fundação Itaú Social, do *Relatório de Avaliação Econômica e Estudos Qualitativos: Programa Mais Educação*<sup>5</sup> cujos resultados apontavam para inexistência de impactos positivos da participação no Programa Mais Educação sobre a aprendizagem, em Língua Portuguesa e em Matemática, dos estudantes. À época, a pesquisa foi fortemente criticada por estudiosos da Educação Integral, motivando, inclusive, a realização de uma audiência pública na Comissão de Educação, Cultura e Esporte do Senado Federal naquele mesmo mês.

A chegada de Aloízio Mercadante ao ministério da educação, neste mesmo período, e com ela, a promessa de revisão do Programa Mais Educação sob o foco da promoção da melhoria da aprendizagem nos conteúdos de Língua Portuguesa e Matemática, confirmariam os retrocessos que vinham se desenhando no que tange à garantia do direito à educação por meio de processos educativos diferenciados para crianças jovens de camadas populares. Já em seu discurso de posse, o então ministro anunciou os resultados por ele esperados no que tange à Educação Integral.

Em 2012, tive a honra de lançar o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, com foco na capacitação de professores e professoras alfabetizadores. Foram concedidas mais de 318 mil bolsas de capacitação para professores de alfabetização, e foram mobilizados 15,9 mil professoras e professores orientadores. Para avaliarmos a progressão de nossas crianças, criei a ANA, a Avaliação Nacional de Alfabetização Censitária. Ao final do primeiro ciclo de avaliação, constatamos que o ritmo de avanço ainda é muito insuficiente. O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa terá que ser revisto. A parceria com as Universidades requalificada e as Secretarias Estaduais e Municipais de Educação precisam ter uma participação e engajamento direto nesta ação

---

<sup>5</sup> O relatório completo encontra-se Disponível em: [http://www.redeitausocial.deavaliacao.org.br/wp-content/uploads/2015/11/relat\\_Mais\\_Educa%C3%A7%C3%A3o\\_COMPLETO\\_20151118.pdf](http://www.redeitausocial.deavaliacao.org.br/wp-content/uploads/2015/11/relat_Mais_Educa%C3%A7%C3%A3o_COMPLETO_20151118.pdf).

estratégica. Ao mesmo tempo, outro reconhecido programa complementar na formação de professores, o PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência), que atende hoje 90 mil bolsistas, retém apenas 18% de seus egressos como professores da educação básica pública. Vamos rever o PIBID. Vencido o desafio da cobertura nacional, precisamos tornar mais efetivos os nossos programas de qualificação de professores, que precisam estar mais articulados com as necessidades de nossos estudantes e com outros esforços conduzidos pelo Ministério da Educação. Por exemplo, a educação em tempo integral, que hoje beneficia mais de 58 mil escolas (60 mil escolas, são 58 mil do Mais Educação + 2 mil Ensino Médio Inovador), também não está tendo o resultado previsto. As escolas em tempo integral precisam estar focadas no esforço da aprendizagem nas áreas básicas do conhecimento. O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, o PIBID e o Mais Educação vão ser reestruturados e serão replantados em 2016 de forma totalmente integrada e coordenada, com foco na aprendizagem e reforço escolar em língua portuguesa e matemática. (Excerto do discurso de transmissão de cargo do ministro Aloízio Mercadante em 07/10/2015).

Cerca de seis meses depois, a promessa tomaria forma por meio da Resolução Nº 2 de 14 de abril de 2016 do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), que versa sobre a destinação de recursos financeiros para as atividades de Educação Integral desenvolvidas no âmbito do Programa Novo Mais Educação.

O item um do Parágrafo Primeiro do segundo Artigo da Resolução legisla sobre a prioridade do atendimento pelo Novo Mais Educação de escolas cujos estudantes tenham alcançado baixo rendimento na Prova Brasil.

§ 1º A adesão será disponibilizada no PDDE Interativo em fases, da seguinte forma:

I - a primeira fase priorizará as escolas cujos estudantes obtiveram baixo rendimento na Prova Brasil, conforme relação a ser publicada pela SEB/MEC e homologada pela secretaria de educação à qual cada escola se vincula. (FNDE, 2016).

Assim, se inicialmente eram as condições de existência dos sujeitos que orientavam os contextos de incidência do Programa, por meio dos indicadores de vulnerabilidade, agora são os seus desempenhos acadêmicos que o fazem.

Em diálogo com esta perspectiva é redigida a sessão denominada “Do Plano de Atendimento da Escola” da Resolução. É nela que consta a obrigatoriedade não apenas da oferta do macrocampo Acompanhamento Pedagógico no âmbito do Programa Novo Mais Educação, tal qual o era na versão anterior, mas da destinação de, no mínimo, seis horas semanais para a atividade, a saber: “§ 3º As atividades selecionadas no Plano de Atendimento da Escola deverão compor a jornada escolar mínima de 35 (trinta e cinco) horas semanais, sendo que a atividade de que trata o § 1º deverá ter carga horária de 6 (seis) horas semanais” (FNDE, 2016).

Além disso, segundo o documento, serão os estudantes que alcançam baixo desempenho acadêmico nas avaliações próprias da escola em Língua Portuguesa aqueles que devem ser prioritariamente atendidos pelo Programa Novo Mais Educação. O que quer dizer que, já no filtro da escola, outra ‘seleção’ deverá ser realizada.

Optando por uma focalização no atendimento dos estudantes que ignora as suas condições precárias de vida e de acesso aos mais diversos direitos e evocando a tradição escolar enquanto estratégia, os contornos assumidos pelo Programa Novo Mais Educação remetem claramente ao paradigma desenvolvimentista que, paradoxalmente, se mostra bastante atual. Nele, a pobreza e suas consequências, como por exemplo, o ‘insucesso’ acadêmico, são interpretadas enquanto questões individuais sendo, portanto, individual e, isoladamente tratadas. Além de não ser possível ignorar o fato de que por detrás das ações empreendidas está a crença na educação escolar enquanto meio de superação das desigualdades - uma quimera.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os dilemas vivenciados pelo Programa Mais Educação materializado em sua reformulação, modificando seu nome, mas, mais do que isto, sua concepção, conforme apontado no início deste texto, é representativo dos projetos em disputa no que tange à educação das pessoas pertencentes às camadas populares no Brasil. Nesse sentido, o combate a um Programa de Educação Integral mais próximo do equitativo paradigma de uma “Educação para Todos” anuncia o avanço de abordagens conservadoras no contexto educacional.

Além de evidenciar tais disputas, os caminhos assumidos pelo Programa Mais Educação – que foi gestado e gerido até início do

ano de 2016 no âmbito de um governo de esquerda –, denunciam a incapacidade ou, no mínimo, a fragilidade do governo progressista que dele esteve à frente durante oito anos em promover uma real mudança no paradigma educacional e de legitimar uma agenda própria que favoreça a população pobre do país. Resultado de uma agenda de conciliações.

Cenário que em um governo de pautas conservadoras, tal qual o que assume, ilegitimamente, o país em maio de 2016, tende a ser ainda mais nebuloso. O que se torna evidente na medida em que consideramos que juntamente da reformulação do PME serem também propostas a equivocada Reformulação do Ensino Médio e a proposição de uma restrita Base Nacional Curricular Comum. Ações essas assentadas, direta ou indiretamente, sob a Teoria do Capital Humano e, por consequência, na lógica desenvolvimentista.

Nessa perspectiva, há de se ter em vista que não é apenas o Programa Mais Educação que está sendo posto atualmente em xeque, mas o projeto educativo emancipatório para as pessoas em situação de pobreza que representou.

## REFERÊNCIAS

- ARROYO, M. G. O direito à educação e a nova segregação social e racial – tempos insatisfatórios? *Educação em Revista*. Belo Horizonte. V.31, n.º3, pags15-47. Julho/Setembro, 2015.
- BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean Claude. *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1975.
- FNDE. *Resolução no. 2 de 14 de abril de 2016*. Destina recursos financeiros às escolas do Programa Mais Educação. Brasília: Conselho Deliberativo, 2016.
- BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil, 1988*. Brasília: Senado Federal, 1988. 292 p.
- BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, 1996*. Brasília: Senado Federal, 1996.
- BRASIL. Portaria Normativa Interministerial No. 17 de 24 de abril de 2007. Institui o Programa Mais Educação. Brasília: Senado Federal, 2007.
- BRASIL. *Decreto nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010*. Dispõe sobre o Programa Mais Educação. Brasília: Senado Federal, 2010
- BRASIL. Ministério da Educação. *Educação integral/educação integrada e(m) tempo integral: concepções e práticas da educação brasileira: mapeamento das experiências de jornada escolar ampliada*

no Brasil. Brasília, 2009. Disponível em: <<http://cenpec.org.br/>>. Acesso em: 18 set. 2011.

GLUZ, N. Movimientos sociales los avances y las contradicciones en las luchas por el reconocimiento oficial. In: GLUZ, N. *Las luchas populares por el derecho a la educación: experiencias educativas de movimientos sociales* Buenos Aires: CLACSO, 2013, pp. 83-91

McCOWAN, T. *O direito universal à educação: silêncios, riscos e possibilidades*. Praxis Educativa. Universidade de Ponta Grossa, v.6., n.º1, jan-jun, 2011.

OLIVEIRA, D. A. *Educação básica: gestão do trabalho e da pobreza*. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 2010, pp. 210-269.

PARADA, M. B. Educación y pobreza: una relación conflictiva. In: ZICCARDI, A. (Compiladora). *Pobreza, desigualdad social y ciudadanía: los límites de las políticas sociales en América Latina*. Buenos Aires: CLACSO, 2001.

PUIGGRÓS, A. Avatares y resignificaciones del derecho a La educación em América Latina. In: *Docência*. Año XV, no. 40. Santiago de Chile: Colégio de Profesores, mayo, 2010.

TEDESCO, J.C. Los desafíos de la educación básica en el Siglo XXI. *Revista Iberoamericana de Educación*. N.º 55 (2011), pp. 31-47.

\*\*\*