

FUNDAÇÃO OSWALDO CRUZ  
ESCOLA POLITÉCNICA DE SAÚDE JOAQUIM VENÂNCIO  
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL EM SAÚDE

Fernanda Elias dos Reis

ESTADO E MERCADO NA POLÍTICA EDUCACIONAL BRASILEIRA:  
uma análise do Programa Mais Educação e da educação em tempo integral

Rio de Janeiro  
2014

Fernanda Elias dos Reis

ESTADO E MERCADO NA POLÍTICA EDUCACIONAL BRASILEIRA:  
uma análise do Programa Mais Educação e da educação em tempo integral

Dissertação apresentada à Escola Politécnica de  
Saúde Joaquim Venâncio como requisito parcial  
para obtenção do título de mestre em Educação  
Profissional em Saúde

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Marcela Alejandra Pronko

Rio de Janeiro  
2014

Catálogo na fonte

Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio

Biblioteca Emília Bustamante

R375e Reis, Fernanda Elias dos  
Estado e mercado na política educacional  
brasileira: uma análise do Programa Mais Educação  
e da educação em tempo integral / Fernanda Elias  
dos Reis. - Rio de Janeiro, 2014.  
99 f.

Orientador: Marcela Alejandra Pronko

Dissertação (Mestrado Profissional em Educação  
Profissional em Saúde) - Escola Politécnica de  
Saúde Joaquim Venâncio, Fundação Oswaldo Cruz,  
2014.

1. Políticas Públicas em Educação. 2. Política  
Educativa. 3. Educação Integral. I. Pronko,  
Marcela Alejandra. II. Título.

CDD 379

Fernanda Elias dos Reis

**ESTADO E MERCADO NA POLÍTICA EDUCACIONAL BRASILEIRA:  
uma análise do Programa Mais Educação e da educação em tempo integral**

Dissertação apresentada à Escola Politécnica de  
Saúde Joaquim Venâncio como requisito parcial  
para obtenção do título de mestre em Educação  
Profissional em Saúde

Aprovada em 17/02/2014

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Marcela Alejandra Pronko – FIOCRUZ / EPSJV

---

Prof. Dr. Marco Antônio Carvalho Santos – FIOCRUZ / EPSJV

---

Prof. Dr. Marcelo Paula de Melo – EEFD / UFRJ

---

Prof. Dr. José Roberto Reis (suplente) – FIOCRUZ / EPSJV

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Teresa Cavalcanti de Oliveira (suplente) – UERJ

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço a todos os professores do Programa de Mestrado da Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, pelo compromisso com uma educação verdadeiramente emancipatória. Em especial á minha orientadora Marcela Pronko, pela atenção em todos os momentos de minha trajetória como mestranda. Agradeço também pela companhia constante dos colegas da turma 2012 do mestrado e pelas conversas que ajudaram a manter o foco nas coisas que realmente importam. Em especial à colega Priscila Thalita, que em momentos especiais esteve presente com as suas palavras necessárias e sua maneira poética de ver o mundo. E a colega Ana Lúcia com suas palavras, olhares e gestos de carinho. E por fim ás minhas colegas de trabalho: Edilce, Ana G. e Márcia, que se mantiveram firmes na luta por uma educação de qualidade para nossos alunos durante a greve da categoria em 2013.

## **Resolução**

*Bertold Brecht*

*Considerando nossa fraqueza os senhores forjaram  
Suas leis, para nos escravizarem.  
As leis não serão mais respeitadas  
Considerando que não queremos mais ser escravos  
Considerando que os senhores nos ameaçam  
Com fuzis e canhões  
Nós decidimos: de agora em diante  
Temeremos mais a miséria do que a morte*

*Considerando que ficaremos famintos  
Se suportarmos que continuem nos roubando  
Queremos deixar bem claro que são apenas vidraças  
Que nos separam deste bom pão que nos falta.  
Considerando que os senhores nos ameaçam  
Com fuzis e canhões  
Nós decidimos: de agora em diante  
Temeremos mais a miséria do que a morte.*

*Considerando que para os senhores não é possível  
Nos pagarem um salário justo  
Tomaremos nós mesmos as fábricas  
Considerando que sem os senhores, tudo será melhor para nós.  
Considerando que os senhores nos ameaçam  
Com fuzis e canhões  
Nós decidimos: de agora em diante  
Temeremos mais a miséria do que a morte.*

## RESUMO

Este trabalho narra a trajetória das políticas públicas educacionais para o ensino fundamental a partir da década de 1960 no Brasil - sob o regime militar - até os dias atuais, sob a égide do neoliberalismo. A partir da análise de documentos, como: Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Planos Nacionais de Educação (PNE 2001 e 2011), passando pelo Decreto Compromisso Todos pela Educação, até chegar ao objeto do estudo: o Programa Mais Educação (PME), também analisado a partir de documentos públicos. A educação em tempo integral/ampliação da jornada escolar, principal objetivo do programa, é apresentada como estratégia do Estado. As concepções de educação integral sob perspectiva crítica: gramsciana e anarquista serão o contraponto. O estudo é contextualizado através das políticas educacionais para o ensino público fundamental, expõe o PME e as relações que imbricam o Estado e o mercado, sob a lógica privada que transforma o direito social educação em serviço prestado.

Palavras-chave: Políticas públicas educacionais; Programa Mais Educação; Educação Integral

## **ABSTRACT**

This work tells the story of educational policies for elementary schools from the 1960s in Brazil - under military rule - to the present day, under the aegis of neoliberalism. From the analysis of documents such as: Law of Guidelines and Bases of Education, National Education Plans (PNE 2001 and 2011), through Decree Commitment Education For All, until you get to the object of study: More Education Program also analyzed from public documents. The full-time education / extension of the school day, the main aim of the program is presented as a state strategy. The concepts of integral education in critical perspective: gramscian and anarchist are the counterpoint. The study is contextualized through educational policies for basic public education More Education Program and exposes the relationships that overlap State and Market, under the private logic that transforms the social right education on a provided service. Keywords: educational public policies; More Education Program; Integral education

## **LISTA DE SIGLAS**

ANPED Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação

ANDES Associação Nacional de Docentes do Ensino Superior

BM Banco Mundial

CBE Conferências Brasileiras de Educação

CNTE Confederação Nacional de Trabalhadores da Educação

EPSJV Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio

FNE Fórum Nacional de Educação

FNDEP Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública

FUNDEB Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica

FUNDEF Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental

IDEB Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

INEP Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDB Lei de Diretrizes e Bases

MEC Ministério da Educação

OCDE Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico

ONG Organização não Governamental

PAC Programa de Aceleração do Crescimento

PDE Plano de Desenvolvimento da Educação

PDMs Políticas de Desenvolvimento do Milênio

PME Programa Mais Educação

PNE Plano Nacional de Educação

PNUD Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

SAEB Sistema de Avaliação da Educação Básica

SEB Secretaria de Educação Básica

SBPC Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência

SIMEC Sistema Integrado do Ministério da Educação

SME Secretaria Municipal de Educação

TPE Todos pela Educação

UNESCO Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNICEF Fundo das Nações Unidas para a Infância

UPP Unidade de Polícia Pacificadora

USAID United States Agency for International Development

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	11
<b>1 – DA COERÇÃO AO CONVENCIMENTO</b> .....	14
1.1 O Grande Golpe .....	14
1.2 O Grande Assalto .....	16
1.3 As Leis De Diretrizes e Bases da Educação Nacional: 35 Anos de disputas .....	19
1.4 Neoliberalização no Brasil: da coerção ao convencimento .....	22
1.5 Estado e Sociedade Civil: concepções e relações .....	25
1.6 Economia e Educação .....	28
1.7 A Privatização Encoberta .....	31
1.8 Superexploração no trabalho escolar .....	34
<b>2 - POLÍTICA PÚBLICA DE EDUCAÇÃO E SUA INTERFACE COM O MERCADO E O TEMPO INTEGRAL</b> .....	37
2.1- Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE2007) .....	42
2.2 - Todos pela Educação: um novo padrão na educação pública .....	46
2.3 - Tempo integral: solução para quem? .....	53
2.4 – Educação Integral: outras concepções .....	59
2.4.1- Escola Única .....	59
2.4.2– Educação Integral sob a perspectiva anarquista .....	63
<b>3 - O PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO E SUA CONFORMAÇÃO NO ESTADO NEOLIBERAL BRASILEIRO</b> .....	68
3.1 -Escolas do Amanhã: a experiência do programa Mais Educação no município do Rio de Janeiro .....	68
3.2 – A conformação do Programa Mais Educação .....	72
3.3- O Financiamento do Programa Mais Educação .....	80
3.4- Precarização e superexploração no trabalho escolar: O PME e a Lei do voluntariado .....	83

3.5 - Privatização encoberta e Parcerias público-privadas em educação (PPPE): uma trajetória em desenvolvimento .....	89
<b>4- CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>94</b>

## REFERÊNCIAS

### LISTA DE QUADROS E GRÁFICOS

<b>Quadro 1</b> – Metas do PNE originárias das propostas do Executivo e da Sociedade	39
<b>Quadro 2</b> – Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb)	44
<b>Gráfico 1</b> - Proporção de escolas da Educação Básica com Tempo Integral e projeções dessa proporção – 2008 a 2020	58
<b>Quadro 3</b> - Principais pilares do Projeto “Escolas do Amanhã”	70
<b>Gráfico 2</b> - Escolas que aderiram ao Mais Educação por localização- Urbana e Rural	75
<b>Quadro 4</b> - Exemplo de Grade curricular no contra turno	76
<b>Gráfico 3</b> - Dependência Administrativa Estados e Municípios - escolas que aderiram ao Mais Educação (por localização) de 2008 a 2012	77
<b>Gráfico 4</b> - Escolas que aderiram ao Mais Educação – por dependência administrativa	78
<b>Gráfico 5</b> - Número de escolas que aderiram ao Mais Educação (2008/2012)	79
<b>Quadro 5</b> - Plano de Atendimento da escola	80
<b>Quadro 6</b> - Repasses do MEC ao programa Mais Educação: relação estudante/valor	81
<b>Gráfico 6</b> - Recursos repassados pelo PDDE para Educação Integral (Mais Educação) em reais e reais acumulados	82
<b>Quadro 7</b> - Diálogos eletrônicos entre Anônimos e Secretaria de Educação Fundamental do Distrito Federal	86
<b>Quadro 8</b> - Diálogos eletrônicos entre Anônimos e Secretaria de Educação Fundamental do Distrito Federal	88
<b>Quadro 9</b> - O que contêm os Kits de Materiais	91



## INTRODUÇÃO

A razão premente deste estudo advém da observação das políticas educacionais de orientação neoliberal, adotadas no interior das escolas públicas de ensino fundamental no município do Rio de Janeiro. Há mais de uma década na área pude constatar a evolução crescente dessas políticas elaboradas por organismos internacionais neste nível de ensino. A introdução incisiva de programas e projetos dos governos de orientações neoliberais através de fundações e institutos privados, tendem a promover o aligeiramento da educação e contribuem com formas diversas de precarização da escola pública de ensino fundamental. As formas de inserção da lógica privada e a relação desse mercado com o Estado através da legislação irão conduzir este estudo.

Diante da realidade opressora vivenciada na maior favela da América Latina - a Rocinha – surgiu o tema aqui estudado. A docência em uma instituição de ensino com uma estrutura física complexa - um CIEP (Centro Integrado de Educação Pública) - e com enormes dificuldades político-pedagógicas. A indignação ao ver seu trabalho substituído por uma política que não trará benefícios para a educação pública: a “dispensa” de professores concursados para implementar o programa Mais Educação através de trabalho “voluntário”. Fazer parte do sistema que agrava as condições sociais precárias da população pobre do país é tarefa que exige muita crítica e uma intervenção pedagógica consciente. Para tanto dedicamos os esforços desta pesquisa para que outra visão de mundo possa tomar forma entre os educadores. E para que seja possível o enfrentamento e a negação diante das formas de precarização que atingem o ensino público fundamental.

O objeto deste estudo gira em torno de uma instituição que tem papel estratégico na consolidação do sistema político-econômico neoliberal: ***a escola pública de ensino fundamental***. Segundo Neves (2005) o aparelho escolar vem sofrendo com reformas educacionais que alteram as funções econômicas e político-sociais da escola brasileira. O novo homem coletivo exigido pelo neoliberalismo da Terceira Via deve ser competitivo, produtivo e empreendedor, e para isso sua formação deve propiciar uma nova cidadania política, baseada na colaboração de classes. A educação escolar deverá, portanto, oferecer “uma nova capacitação técnica, que implique uma maior submissão da escola aos interesses e necessidades empresariais e uma nova capacidade dirigente, com vistas a “humanizar” as relações de exploração e de dominação vigentes” (p.105). Neste sistema, o que compete à escola pública é a educação das massas, sobretudo das

camadas mais pobres da população. O Programa Mais Educação e seus precedentes legais, institucionais e societários nos levam à formação da atual estrutura da escola pública de ensino fundamental. Para a compreensão do contexto sócio-político por trás da elaboração do Programa Mais Educação, será necessário retomar o projeto de **sociabilidade neoliberal** de Terceira Via<sup>1</sup> iniciado no Brasil nos anos iniciais da década de 1990.

O Capítulo I procura historicizar a educação brasileira e as políticas neoliberais no âmbito educacional. O período analisado vai dos anos 1960, anos de chumbo da ditadura militar, aos anos noventa, quando o governo brasileiro adere à imposição das políticas neoliberais. Os movimentos de tensão entre governo militar e educadores populares marcam o processo de transição para o processo que levou à Constituição cidadã de 1988. Os conceitos de *Estado Integral* e *sociedade civil* na perspectiva gramsciana nos servirão como base. Conceitos estes fundamentais para a compreensão das atuais relações entre Estado e sociedade civil que se consolidam nesta primeira década do século XXI. Neste capítulo, apontamos a tendência mundial das privatizações nos sistemas públicos de educação, que vêm modificando a natureza das atividades docentes. Através da análise das categorias: *privatização (encoberta) e superexploração* - de referencial dos teóricos da Teoria Marxista da Dependência - situando-as no contexto atual da escola pública de ensino fundamental brasileira.

O Capítulo II acompanha o caminho percorrido pela legislação educacional brasileira com ênfase em duas questões: a participação do empresariado nas políticas públicas de educação e a ampliação do tempo/jornada escolar, a partir do Plano Nacional de Educação de 2001 até o atual, elaborado em 2011. Retomamos também alguns pontos de seu pressuposto legal, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996. Por sua vez, o Plano de Desenvolvimento da Educação de 2007 nos conduzirá até o Decreto N°6.094, de 24 de abril de 2007 - Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. Leis, planos e decretos que preparam o caminho para a elaboração da principal estratégia do governo para a ampliação da jornada escolar e objeto desse estudo: o programa Mais Educação.

O Capítulo III tem como finalidade descrever e analisar o Programa Mais Educação - Decreto n°7.083, de 27 de janeiro de 2010- e sua conformação dentro do

---

<sup>1</sup> A Terceira Via é a corrente político-ideológica adotada no final da década de 1970 pelos adeptos do neoliberalismo econômico. Defende um "Estado necessário", onde a interferência do Estado não seja mínima como no liberalismo, nem máxima como no socialismo. Entre seus principais defensores: o sociólogo britânico Anthony Giddens e o cientista político norte-americano Robert Putnam.

contexto das políticas públicas de cunho neoliberal no Brasil contemporâneo. Os dados disponíveis em documentos oficiais dos órgãos do governo, como: Ministério da Educação (MEC), Secretaria de Educação Básica (SEB) e no Sistema Integrado do Ministério da Educação (SIMEC) sustentam nossas argumentações sobre as condições históricas e materiais em que a educação pública no país vem sendo planejada e conduzida.

No mundo contemporâneo, onde o tempo de crianças e jovens na escola é um pilar para a organização da vida de uma família, estendendo-se para a sociedade em geral, caberá neste estudo levantarmos alguns questionamentos acerca do elemento tempo. Oferecer educação em tempo integral em 50% das escolas públicas de educação básica está entre as vinte metas do novo Plano Nacional de Educação (PNE 2011). Além disso, esta meta é propagandeada pelo governo atual como sinônimo de educação de qualidade. Tendo como referência a teoria marxista, o tempo está presente na determinação do valor da mercadoria. Assim sendo o tempo de trabalho socialmente necessário à produção da mercadoria e à possível geração da mais-valia promovem uma apropriação do tempo excedido, que será transformado em valor.

Portanto devemos questionar: a proposta de ampliação do tempo da criança na escola está relacionada com a ampliação da jornada de trabalho de seus pais? A escola estaria se ampliando para servir aos desígnios da acumulação capitalista? A escola pública atendendo aos pobres do país estaria então contribuindo para a superexploração da classe trabalhadora?

Este estudo foi conduzido na busca do caminho percorrido pelo Estado e pelo mercado para manter, firmar e ampliar seu alcance nas políticas educacionais brasileiras. Analisando a estrutura legal, os recursos humanos e financeiros do programa Mais Educação e como se apresentam as formas de precarização/superexploração e privatização neste programa.

## CAPITULO I

### DA COERÇÃO AO CONVENCIMENTO

“Aqueles que esquecem o passado estão condenados a repeti-lo.”

George Santayana<sup>2</sup>

#### **1.1- O grande golpe**

O regime militar iniciado em 1964 no Brasil representou grande retrocesso nas políticas públicas educacionais bem como em quaisquer movimentos da sociedade civil, que pudessem perturbar o processo de adaptação econômica e política que se impunha ao país. Foi um período em que o governo utilizou-se da força para se reorganizar, optando pela coerção para impor sua concepção de mundo. Segundo Cunha (1985) “no campo da educação houve um corte profundo, pois aos olhos do novo sistema, a educação *com* só poderia ser “subversão” (p.32)”. A educação *com* citada pelo autor faz referência aos intelectuais que na época eram comprometidos *com*: a revolução, o reformismo, ou mesmo com liberalismo. Os denominados “movimentos de educação popular”, articulados no início dos anos 60, tiveram ampla participação de intelectuais e militantes preocupados com o rumo das questões educativas do Brasil. O conhecido “Movimento em Defesa da Escola Pública”, fora liderado por Florestan Fernandes, Fernando de Azevedo, Anísio Teixeira, Lourenço Filho entre outros. Foi na conjuntura social destes movimentos que Paulo Freire desenvolveu seu método de alfabetização de adultos, associando o ensino da leitura e da escrita à crítica do sistema de dominação social e política. Em 1964, o governo João Goulart propôs o Plano Nacional de Alfabetização, inspirado no trabalho de Paulo Freire, porém uma das primeiras iniciativas do Golpe Militar em abril do mesmo ano foi extinguir todo e qualquer movimento de conscientização popular.

A ruptura política advinda do golpe militar de 1964 foi considerada necessária pelos setores economicamente dominantes para garantir a continuidade da ordem socioeconômica que se acreditava ameaçada pelo poder político formal: o governo de João Goulart.

---

<sup>2</sup> Filósofo espanhol (1863/1952). Frase de Santayana extraída da contra capa da obra *O Golpe na Educação*, de Luiz Antônio Cunha e Moacyr Góes, Rio de Janeiro, Jorge Zahar Editora, 1985.

Segundo Gorender (2008), “toda classe que aspira a implantar sua dominação deve começar pela conquista do poder do Estado a fim de apresentar seu interesse particular com aspecto de interesse geral (p.33). Com o Ato Institucional número 5 (AI-5), de 13 de dezembro de 1968, foram retiradas ao cidadão brasileiro todas as garantias individuais, quer públicas, quer privadas, ao mesmo que se concedia ao Presidente da República plenos poderes para atuar como poder executivo e legislativo. Foi um período marcado pela censura, pelas extradições, proscricções, torturas, desaparecimentos e mortes. Foram anos terríveis para aqueles que lutavam pela garantia de direitos sociais, “anos de chumbo” para os movimentos de educação e cultura popular, e também para as lideranças dos trabalhadores. Cerca de 400 pessoas foram mortas ou ainda se encontram desaparecidas e milhares de brasileiros deixaram o país em razão das ameaças e perseguições de cunho político-ideológico.

A repressão adotada pelo golpe de 1964 acusava toda e qualquer pessoa suspeita de subverter a ordem, e todos os professores e candidatos ao magistério eram considerados suspeitos até que mostrassem ao contrário. Aos candidatos ao magistério passou a ser exigido “atestado de ideologia”, para provar que não eram subversivos, atestados esses emitidos pelas delegacias de ordem política e social das secretarias estaduais de segurança pública. Tal situação leva Cunha (1985) a declarar que:

Desespero e apatia foram os dois componentes do efeito da repressão nas escolas e universidades. O desespero de uns levou ao abandono do magistério e do estudo e até mesmo aos equívocos da luta armada. A apatia de outros resultou no desleixo para com o ensino, no cinismo docente (...) (p.40).

Foi á mesma época em que foram adotados os acordos conhecidos como “Acordos MEC-USAID” (Ministério da Educação e Cultura – United States Agency for International Development), sendo a USAID uma agência internacional vinculada ao governo norte-americano. Segundo Romanelli (2007) esses acordos “tiveram o efeito de situar o problema educacional na estrutura geral de dominação, reorientada desde 1964, e de dar um sentido objetivo e prático a essa estrutura (p.197)”. O MEC delega então a reorganização do sistema educacional brasileiro aos técnicos da USAID, voltando à educação para a política desenvolvimentista, - adotando uma perspectiva “economicista”-que pudesse assegurar o acelerado processo de desenvolvimento econômico no país. Cunha (1985) sinaliza, porém que:

(...) a interferência norte-americana nas coisas da educação nacional, camuflada de “assistência técnica”, já vinha de longe e não era fenômeno exclusivamente brasileiro. Esses interesses se manifestaram desde a Guerra Fria e cresceram no final dos governos Dutra e JK. Todavia, foi no governo Castelo Branco que a desnacionalização do campo educacional tomou formas nunca vistas (p.33).

Durante mais de uma década, os consultores dessa agência, eram responsáveis pela elaboração de material didático e treinamento de professores em todos os níveis de ensino do país - do ensino primário ao ensino superior. Somente em 1976, a USAID se prepara para deixar de financiar projetos educacionais no Brasil, alegando que o milagre econômico, geraria os recursos necessários para suprir as necessidades educativas no país.

O cenário iniciado em 1979 era ainda de crise econômica, porém havia um clima de esperança e perspectiva de democratização eminente. Muitas associações científicas e sindicatos ligados à área educacional, realizavam diagnósticos e propostas para a educação brasileira no período de transição entre o regime militar e o regime democrático. As principais entidades educacionais deste contexto eram: a Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (ANPEd), a Associação Nacional de Docentes do Ensino Superior (ANDES), a Confederação Nacional de Trabalhadores da Educação (CNTE), vinculada por periódicos, recentemente criados como a Revista Educação & Sociedade, e através das Conferências Brasileiras de Educação (CBE) e reuniões da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC). Retoma-se então a discussão de antigos anseios dos educadores, ainda preocupados com a questão da escola pública e gratuita, com a erradicação do analfabetismo e com a formação de alunos críticos. Entretanto, mesmo após o término do regime militar, em 1985- com a substituição do general Figueiredo por José Sarney - no tocante à educação, manteve-se neste período o modelo herdado do regime.

## **1.2- O grande assalto**

No sinuoso percurso da historicidade da educação brasileira, algumas decisões políticas podem ser consideradas chave no processo de construção e ampliação da educação pública no país. E somente através do conhecimento dessas políticas, compreende-se o atual quadro: de profunda e permanente crise da educação pública no Brasil. Mas onde estão os alicerces para esta crise? Nos últimos 60 anos, qual o caminho das políticas públicas educacionais adotadas pelos governos brasileiros, que

permitiram transformar a educação pública em lucrativo negócio? Privilegiando a acumulação privada de capital, o Brasil segue com a implantação de políticas públicas através de programas e projetos que reproduzem erros inaceitáveis para o processo de democratização da escola.

Cunha (1985) classifica como um verdadeiro assalto aos recursos governamentais o chamado salário-educação, que segundo ele “é um exemplo dramático de como uma boa idéia pode ser distorcida pela corrupção institucionalizada pela ditadura (p.43)”. O salário-educação é a forma de contribuição a ser adotada pelas empresas para a escolarização dos empregados e seus filhos. A Constituição de 1946 estipulou que as empresas industriais, comerciais e agrícolas com mais de 100 trabalhadores, eram obrigadas a manter ensino primário gratuito para os empregados e filhos. Porém a maioria das empresas não tinha condições ou mesmo interesse em criar uma escola para essa finalidade. O dispositivo constitucional de 1946 só foi regulamentado com a lei 4.440, de outubro de 1964. Não coincidentemente, no contexto da recém implantada ditadura empresarial-militar, nesta mesma época as secretarias e os conselhos estaduais de educação passaram a ser ocupados por donos de colégios particulares. Foi então, que um desvio na lei ocasionou o que o autor chamou de verdadeiro assalto aos recursos governamentais. Cunha (1985) aponta como se dava tal assalto:

A armação era a seguinte: considerando que as empresas preferiam recolher o salário-educação do que abrir suas próprias escolas organizaram-se firmas de agenciamento entre as empresas e as escolas particulares. Uma dada empresa recebia a visita de um agente que a convencia a deixar de recolher a quantia devida do salário- educação, transferindo *parte* dessa quantia a uma escola, a título de bolsa de estudo, em troca de um recibo, emitido pela escola, com o *valor total* do salário-educação (p.44).

Diante deste quadro algumas prefeituras impossibilitadas em moralizar tal situação, resolveram locupletar-se com o fato, assim como as escolas particulares e as agenciadoras de bolsa de estudo. Particularmente na Rede do Estado do Rio de Janeiro em 1983, “a estimativa é de que foram concedidas 150 mil “bolsas-fantasma”, representando um roubo de cerca de quatro bilhões de cruzeiros<sup>3</sup>, feito por 210 escolas (*ibid*, p.45)”. Além deste desvio os prédios, professores e funcionários das escolas municipais passavam a ser gerenciados por fundações de direito privado, instituídas pelas prefeituras. Os grandes industriais e proprietários das empresas devedoras do

---

<sup>3</sup> 16 milhões de reais

salário-educação criavam fundações de direito privado, e “esses prósperos senhores transferiam, então, o dinheiro devido por suas empresas para as fundações educacionais que eles próprios dirigiam! (*ibid*)”. Este esquema fraudulento, segundo Cunha “foi a forma mais ousada de submeter o ensino público ao controle do capital privado (*ibid*)”, acarretando na privatização total do ensino.

Mesmo o governo privatista de Figueiredo, viu-se obrigado a conter os abusos cometidos pelo capital privado por meio do salário-educação. A mudança ocorre a partir de dois decretos, um de 1982, e outro de 1983- sob pressão dos governos estaduais eleitos pelo povo - onde:

(...) proibiram a captação de recursos do salário-educação por essas fundações instituídas pelo poder público, mesmo as de direito privado; obrigaram as escolas a manterem escrituração dos recursos recebidos; impediram a cobrança aos alunos de contribuição complementar; encarregaram as secretarias estaduais de educação de distribuírem bolsas de estudo, com recursos do salário-educação, só para estudantes que não encontrassem vagas na rede pública. (CUNHA, 1985: p.45)

Segundo Cunha (2007) em 1985, o decreto nº 91.796 garantiu a manutenção dos alunos que freqüentavam a escola privada com recursos diretamente transferidos pelas empresas, mas vedou que novos alunos fossem atendidos por essa via. Porém somente em 2003 - quase 20 anos depois dos abusos - a legislação do salário-educação foi mudada. A Lei nº 10.832/2003 determinou que “os recursos advindos da quota estadual e municipal seriam divididos proporcionalmente ao número de alunos das respectivas redes escolares, no ensino fundamental, em cada unidade da Federação (p.815)”. Assim, diminui-se o aporte de recursos públicos para o ensino fundamental privado e dois terços dos recursos do salário-educação passam a ser de uso exclusivo do ensino público fundamental.

Este estudo nos traz a mesma inquietação de Cunha há três décadas - a distribuição dos recursos disponíveis para a expansão e a melhoria da qualidade da rede pública de ensino- que continua seguindo a lógica da acumulação privada de capital. A mesma condição vivida há 30 anos, está ainda mais presente contemporaneamente nas políticas públicas educacionais. Em que pese toda a experiência negativa do salário-educação, o financiamento da escola pública de ensino fundamental continua deixando brechas consideráveis no que tange ao destino dos recursos públicos. É o que veremos mais a seguir no tocante aos processos de privatização encoberta que estão ocorrendo atualmente nas escolas públicas fundamentais.

### 1.3 –As Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: 35 anos de disputas

Jamais, na história da educação brasileira, um projeto de lei foi tão debatido e sofreu tantos reveses, quanto a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN). Saviani (1997) afirma que “desde sua entrada no Congresso o projeto original das Diretrizes e Bases da Educação esbarrou na correlação de forças representada pelas diferentes posições partidárias que tinham lugar no Congresso Nacional (p.14).” Desde outubro de 1948 na casa legislativa, foram treze anos até sua promulgação em agosto de 1961. Em 1956 entre projetos, pareceres e emendas já somavam 14 os documentos que compunham o processo. Nesse mesmo ano, após parecer favorável de mais uma comissão, iniciavam-se os debates do legislativo. Impasses foram gerados pela interpretação contraditória da Constituição de 1946. O ponto central das discussões estava na questão da organização dos sistemas de ensino. A questão da centralização e descentralização refletia ainda o período de transição em que vivia a política nacional. Após 15 anos de regime centralizador, parecia impossível a uma boa parte dos políticos vislumbrarem um sistema educacional sem o controle rígido do Governo Federal.

A partir de 1956, os defensores da iniciativa privada - à frente a Igreja Católica - parecem decididos em fazer valer seus interesses na futura Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Em dezembro de 1958, o deputado Carlos Lacerda (União Democrática Nacional - UDN) apresenta um segundo substitutivo, que não foi colocado em debate. Em 15 de janeiro de 1959, ele volta com seu terceiro substitutivo. Através desse último, ele conseguiu mudar totalmente o rumo das discussões. Com este novo substitutivo o ponto central das discussões passou a ser a “*liberdade de ensino*”, entendida como a liberdade de quem quer que seja de ensinar. Com isso, segundo Saviani (1997):

(...) os parlamentares favoráveis à escola privada se colocavam incondicionalmente a favor do substitutivo Lacerda, invocando argumentos baseados fundamentalmente no arrazoado ideológico que vinha sendo formulado e difundido pelos representantes da Igreja Católica (p.16).

O projeto aprovado na Câmara, aprovado também pelo Senado em agosto de 1961, se converteu na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. O Título II que trata:

“Do direito a educação” estabelece no projeto original a responsabilidade do poder público de instituir escolas de todos os graus, garantindo a gratuidade imediata do ensino primário e estendendo-a progressivamente aos graus ulteriores. Já o substitutivo Lacerda define que a educação é direito da família, não passando a escola de prolongamento da própria instituição familiar. Ao Estado cabe oferecer recursos para que a família possa desobrigar-se do encargo da educação. O texto da Lei 4.024/61 conciliou os dois projetos garantindo à família o direito de escolha sobre o tipo de educação que deve dar a seus filhos e estabelecendo que o ensino seja obrigação do poder público e livre à iniciativa privada (Cunha,1997: p.19).

Após anos de lutas e debates políticos ideológicos, promulgada em 1961, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 4.024, de 20/12/61), foi uma vitória das forças conservadoras e privatistas, acarretando sérios prejuízos aos recursos públicos destinados à educação. Mas, 35 anos após a primeira LDBEN, a história desconhecida por muitos, parece repetir-se. E nos mostrará que em 1996, os interesses privados continuaram sendo atendidos pela legislação brasileira.

Quanto ao tratamento que viria a ser dado à educação na nova Constituição Federal de 1988, a comunidade educacional organizada se mobilizou fortemente. A *IV Conferência Brasileira de Educação*, realizada em *Goiânia* em agosto de 1986 teve como tema central “A educação e a constituinte”. Desta Conferência resultou a chamada “Carta de Goiânia”, contendo as propostas dos educadores para o Capítulo da Constituição referido à educação. “Os educadores se envolveram num clima de positiva expectativa que tomava conta da sociedade brasileira, face às possibilidades abertas pelas mudanças na vida política do país, uma vez cessado o longo período de regime militar (p.1240<sup>4</sup>)”. O clima era considerado favorável, devido à eleição pelo voto popular de governos estaduais e à ocupação de profissionais da educação em cargos técnicos da administração pública que eram comprometidos com a garantia dos direitos sociais. Algumas reivindicações como a priorização do ensino de 1º e 2º graus, foram anunciadas pelos governos. O contexto da Carta - com as preocupações acerca do financiamento da educação- de três décadas passadas parecem narrar exatamente as mesmas condições de hoje:

---

<sup>4</sup> A Carta de Goiânia, aprovada na IV Conferência Brasileira de Educação no período de 02 a 05 de setembro de 1986 originou-se no Fórum Nacional da Educação em Defesa da Escola Pública na Constituinte – FNDEP. Carta publicada no sítio: [www.cedes.unicamp.br/carta\\_goiania.html](http://www.cedes.unicamp.br/carta_goiania.html). Fonte consultada em 25 de maio de 2013.

Cabe destacar, ainda, a questão das verbas públicas para a educação destinadas sobretudo, aos projetos de impacto político e não às prioridades efetivas, e freqüentemente desviadas para as instituições privadas. Esta situação tende a agravar-se com as ações dos grupos privatistas organizados para assegurar seus interesses na Carta Constitucional (p.1241).

Promulgada a Constituição Federal em 05 de outubro de 1988, em dezembro do mesmo ano o deputado Octávio Elísio apresentou na Câmara Federal o projeto de lei que recebeu o número 1.158-A/88 fixando as diretrizes e bases da educação nacional. Já em 15 de dezembro de 1988 o deputado Ubiratan Aguiar (PMDB-CE), então presidente da Comissão de Educação, Cultura e Desporto da Câmara, constituiu um **Grupo de Trabalho da LDB** sob coordenação de Florestan Fernandes (PT-SP), tendo sido indicado relator Jorge Hage (na época PSDB-BA). O Deputado Jorge Hage, na condição de relator, demonstrou competência e fora incansável em ouvir democraticamente todos os que ao seu juízo pudessem contribuir para a matéria. Aprovado na Comissão de Educação em 28 de junho de 1990, o substitutivo Jorge Hage ainda teria pela frente um longo percurso na Câmara dos Deputados. Passou pela Comissão de Finanças no segundo semestre de 1990, indo ao Plenário no primeiro semestre de 1991 e retornando às comissões onde ficaria até o primeiro semestre de 1993.

Na expectativa da aprovação do projeto da Câmara durante a convocação extraordinária do Congresso em fevereiro de 1993, aproveitando o vácuo político, Darcy Ribeiro (PDT-RJ) vislumbrou espaço para acelerar aprovação de projeto diferente, que veio integrar outros interesses. Em reunião do dia 02 de fevereiro de 1993, o projeto Darcy Ribeiro foi aprovado na Comissão de Educação do Senado com apenas três votos contrários. Entretanto, em 1994, o cenário político era de transição: um novo governo da República já eleito e seu ministério constituído e pronto para tomar posse no início do ano. Assim sendo, “a aliança de centro-direita que conduzira Fernando Henrique Cardoso à Presidência da República sob a liderança da coligação PSDB-PFL, predispunha as condições para uma nova ofensiva conservadora (Saviani, 1997: 157)”. Foi então neste período que a orientação neoliberal adotada pelo governo Collor e seguida pelo de Fernando Henrique Cardoso, se caracterizou por políticas claudicantes. Onde segundo Saviani (*ibid*) esses governos:

(...) combinam um discurso que reconhece a importância da educação com a redução dos investimentos na área e apelos à iniciativa privada e organizações não-governamentais, como se a responsabilidade do Estado em matéria de educação pudesse ser transferida para uma etérea “boa vontade pública” (p.230).

Os debates dos educadores durante uma década não eram compatíveis com a ideologia e políticas do ajuste neoliberal, por isso, foram duramente combatidas. Mesmo sendo coordenado e negociado por relatores do bloco de sustentação foi sendo desfigurado e rejeitado pelo governo. Uma vez aprovado no Senado o projeto retornou à Câmara dos Deputados na forma do *Substitutivo Darcy Ribeiro*. Em sessão realizada em 17 de dezembro de 1996 era aprovado o relatório apresentado por José Jorge (PFL-PE) contendo o texto final da LDBEN. Indo à sanção presidencial o texto foi mantido sem vetos sendo promulgada em 20 de dezembro de 1996 a *Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Através da parceria entre setor privado e governo, entre indústria e universidade, fora pautada a Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996. O documento deixa clara a intenção de adequação dos objetivos educacionais às novas exigências do mercado internacional e interno, e principalmente a formação do cidadão como indivíduo produtivo.

#### **1.4 – Neoliberalização no Brasil: da coerção ao convencimento**

Ao analisarmos profundamente as políticas sociais praticadas pelo governo brasileiro, especialmente nas áreas de saúde e educação, nos deparamos com situações que não estão ligadas diretamente a governantes ou partidos políticos específicos. O que há na realidade é um complexo sistema de ordem global: o neoliberalismo. Harvey (2008) afirma que:

O neoliberalismo é em primeiro lugar uma teoria das práticas político-econômicas que propõe que o bem-estar humano pode ser melhor promovido liberando-se as liberdades e capacidades empreendedoras individuais no âmbito de uma estrutura institucional caracterizada por sólidos direitos a propriedade privada, livres mercados e livre comércio (p.12).

Em 1993, o então candidato à presidência Fernando Henrique Cardoso, apontava a educação como uma das cinco prioridades de seu programa de governo, destacando seu papel econômico como peça fundamental para o novo estilo de desenvolvimento desejado para o país. É neste cenário que a educação é posta pelo Estado como a possível solução para atingir o desenvolvimento desejável. Shiroma (2002) afirma que a política educacional ao longo dos anos de 1990, dispersou-se em uma profusão de medidas que reformaram profundamente o sistema educacional brasileiro. Reformas que fomentaram uma prática que se tornaria comum na condução

das políticas públicas: o envolvimento de empresários na discussão dos rumos da educação brasileira. Para Frigotto (2005) no campo educativo, a ideologia neoliberal impõe uma regressão explicitada pelo desmonte do público e a metamorfose da educação de direito em um serviço que se mercantiliza.

O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), chamado também pelo governo Lula de “PAC<sup>5</sup> da Educação”, foi sancionado em abril de 2007. Juntamente com o Plano de Metas Todos pela Educação, que envolve a participação ostensiva do empresariado na “colaboração” das políticas educacionais brasileiras. Sobre o Plano de Metas e o PDE, veremos mais detalhadamente no capítulo a seguir. Neste contexto de neoliberalização da educação nacional, Pronko (2007) analisa o PDE, e afirma que:

(...) não há nada de novo nessas medidas. Todas elas estão previstas no Programa de Governo 2007-2010, com o qual o presidente Lula obteve sua reeleição, e constituem o aprofundamento dos lineamentos políticos que vem sendo desenvolvido desde FHC que, não só no plano econômico, mas também no social e, especificamente no educacional, poderia caracterizar-se como neoliberal (s/p).

Para viabilizar o ajuste neoliberal nas diversas nações, consolidado na década de 1990, segundo Harvey (2008) houve necessidade, décadas antes, do uso da força. De forma rápida, brutal e segura, golpes militares se deram em vários países. Especialmente na América Latina: no Chile, Argentina e Brasil “um golpe militar apoiado pelas classes altas tradicionais (assim como pelo governo norte-americano) seguido pela cruel repressão de todas as solidariedades criadas no âmbito dos movimentos trabalhistas e sociais urbanos que tanto ameaçaram seu poder (p.49)”. No entanto, era necessário o estabelecimento de meios democráticos para que o processo de neoliberalização fosse instaurado. E no regime democrático, primeiro deve ser construído o consentimento político da população, para que assim seja possível vencer as eleições e levar adiante as reformas. O consentimento, na perspectiva gramsciana, é fundamentado pelo senso comum:

O senso comum é construído com base em práticas de longa socialização cultural que costumam fincar profundas raízes em tradições nacionais ou regionais. Não é o mesmo que bom senso, que pode ser construído a partir do engajamento crítico com as questões

---

<sup>5</sup> O Programa de Aceleração do Crescimento (mais conhecido como **PAC**), lançado em 28 de janeiro de 2007, é um programa do governo federal brasileiro que engloba um conjunto de políticas econômicas, e que tem como objetivo acelerar o crescimento econômico do Brasil. Uma de suas prioridades é o investimento em infraestrutura, em áreas como saneamento, habitação, transporte, energia e recursos hídricos, entre outros.

do momento. Assim sendo, o senso comum pode ser profundamente enganoso, escamoteando ou obscurecendo problemas reais sob preconceitos culturais [GRAMSCI apud HARVEY, 2008: 49]

Com isso são levadas em conta, por exemplo, ideias abstratas como a honra e a lealdade na sociedade aristocrática e a liberdade e a igualdade na sociedade burguesa, forjando-se uma ilusão histórica onde, de forma “democrática”, pode se obter o consentimento para os ajustes necessários. O que compete à escola pública é a educação das massas, sobretudo das camadas mais pobres da população. Desde o primeiro mandato de Lula até o presente momento, no governo Dilma temos como marca destes governos o slogan “*Brasil, um país de todos*”, que utiliza o apelo à consciência individual e coletiva de “todos”, conseguindo com isto o apoio e a adesão de amplos segmentos da população em seus Programas de governo, como por exemplo, no mundialmente reconhecido Bolsa Família.

A educação transforma-se então em uma meta a ser perseguida, visando alcançar resultados que possam colocar o país numa melhor condição mundial, já que atualmente o Brasil ocupa o 88º lugar, segundo o ranking da UNESCO. Cabe aqui ressaltar a participação desta organização no âmbito educacional nacional e internacional. A UNESCO -Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – foi fundada em 16 de novembro de 1945 com o objetivo de contribuir para a paz e segurança no mundo mediante a educação, a ciência, a cultura e as comunicações. Em 1990, financiou conjuntamente com UNICEF (Fundo das Nações Unidas para a Infância), PNUD (Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento) e Banco Mundial a “*Conferência Mundial de Educação para Todos*” em Jomtien, na Tailândia. Os nove países com maior índice de analfabetismo – Bangladesh, Brasil, China, Egito, Indonésia, México, Nigéria e Paquistão – conhecidos como “E 9”, comprometeram-se em realizar ações para minimizar o problema. O Brasil, traça suas metas a partir do acordo de Jomtien, acenando aos organismos internacionais que o projeto educacional, prescrito pelos mesmos, seria implantado. Para Shiroma (2002), as recomendações de Jomtien e de outros fóruns promovidos por organismos multilaterais, estavam prenunciando os cortes de verbas e a privatização que viriam a assombrar a educação nos anos subsequentes. E não coincidentemente, o Programa Mais Educação, possui ligação direta com a UNESCO. Seus consultores fazem parte do aparato

institucional da Secretaria de Educação Básica (SEB), órgão do Ministério da Educação (MEC).<sup>6</sup>

O Brasil já foi palco de muitas manifestações populares e lutas sociais. Na década de oitenta até o início dos anos 90, os movimentos sociais e sindicatos trabalhistas ainda eram muito fortes, exercendo significativa influência nos aparelhos estatais. A estratégia dos governos neoliberais de Fernando Henrique Cardoso e Luis Inácio Lula da Silva foi de polarizar os movimentos para o bloco no poder e curto-circuitar suas organizações específicas. As novas relações entre o Estado e a sociedade civil iniciam-se no Brasil na década de 90 e concretizam-se principalmente, por meio das privatizações e do aumento das parcerias público-privadas. Os negócios e as corporações passam a colaborar intimamente com atores do governo, chegando a assumir papel forte na redação de leis, na determinação das políticas públicas e na implantação de estruturas regulatórias.

### **1.5 – Estado e sociedade civil: concepções e relações**

Devemos aqui então, trazer a concepção de Estado e sociedade civil, através do pensamento do filósofo italiano marxista, Antonio Gramsci. Em 1926 Gramsci foi detido sendo condenado em 1928 a 20 anos de prisão. Para os líderes do fascismo da década de 20 na Itália: “era preciso parar este cérebro”. Em 1929 recebe autorização para escrever e em 1935 interrompe a escrita dos Cadernos. Quando em 1937 é libertado, já muito debilitado, morre poucos dias depois, vivendo seus últimos dez anos nos cárceres de Mussolini. A partir do pensamento de Karl Marx, analisa essas mudanças e as novas relações entre política e economia nas primeiras décadas do século XX. E as mudanças iniciadas ainda no século XIX, que irão firmar-se plenamente no século XX são necessárias para tornar possíveis as novas relações entre sociedade política e sociedade civil no modo de produção capitalista.

Para Gramsci, o Estado e a sociedade civil devem ser entendidos sob uma concepção dialética da realidade histórico-social. Ou seja, a partir de um nexos de unidade-distinção onde um só pode existir por meio do outro, somente através de uma relação de interdependência poderemos compreender os conceitos. A luta de classes no

---

<sup>6</sup> Esta constatação se confirmara através de mensagens eletrônicas estabelecidas entre a autora e o MEC. Nestas mensagens foram solicitados dados estatísticos sobre o quantitativo de escolas que aderiram ao *Programa Mais Educação* no município do Rio de Janeiro. O responsável pela resposta enviada por correio eletrônico fora encaminhada por um consultor da UNESCO.

plano da sociedade capitalista e suas preocupações sobre hegemonia e luta hegemônica conferem a Gramsci sua vinculação concreta com a realidade.

Apesar de Gramsci não empregar o termo *Estado ampliado* em suas obras, podemos considerá-lo como uma categoria gramsciana a partir de uma ideia de *Estado Integral* trazida pelo autor nos Cadernos. O autor identifica no interior do Estado duas estruturas fundantes da hegemonia: a *sociedade política*, composta pelo conjunto dos mecanismos por meio dos quais a classe dominante detém o monopólio legal da violência e, a *sociedade civil*, constituída pelo conjunto das organizações responsáveis pela elaboração e divulgação ideológica. Segundo Ferreti (2009) é neste campo, entre sociedade política e sociedade civil,

em que se travam as batalhas da “guerra de posição”, visando a produzir a “reforma intelectual e moral” naqueles setores sociais que são objeto da disputa hegemônica, ou seja, mudanças na forma de conceber o mundo (reforma intelectual) e na forma de conduzir-se coerentemente com tal concepção (reforma moral) (p.117).

Apesar do nexos dialético -Estado e sociedade civil- Gramsci afirma que o segundo encontra-se sempre sob a organização do primeiro. O autor mostra como esses elementos podem ser confundidos sobre a concepção de *Estado guarda-noturno*, onde o Estado deve ocupar-se apenas com a coerção:

Estamos sempre no terreno da identificação de Estado e Governo, identificação que é, precisamente, uma representação da forma corporativo-econômica, isto é, da confusão entre sociedade civil e sociedade política, uma vez que se deve notar que na noção geral de Estado entram elementos que devem ser remetidos à noção de sociedade civil (no sentido seria possível dizer, de que Estado = sociedade civil + sociedade política, isto é hegemonia couraçada de coerção) (Cadernos vol.3, p.244)

Segundo Neves (2005), três aparelhos privados de hegemonia têm tido papel estratégico na difusão da nova cultura cívica neoliberal: a mídia, a escola e as igrejas. A mídia se faz presente pelos meios de comunicação de massas empresariais – jornais, revistas, rádio e TV, pelos quais promovem ações denominadas de responsabilidade social. A autora cita como exemplo emblemático as Organizações Globo e identifica alguns de seus principais projetos: Ação Global, Globo Serviço, Criança Esperança, Amigos da Escola, Portal de Voluntário, Merchandising Social e Geração da Paz. Além disso, a Fundação Roberto Marinho é responsável por diversas atividades educacionais inseridas no contexto educacional brasileiro, dentre elas: o Telecurso 2000, que se constitui “no maior programa de educação à distância em execução no país” (p.103) e

atualmente a Fundação é responsável pelo material pedagógico das turmas com baixo rendimento nas escolas públicas da Rede Municipal do Rio de Janeiro, como veremos mais adiante. Implementando sua ideologia de conformação nas camadas populares, através desses mecanismos midiáticos, forma a classe trabalhadora adequada a seu projeto de sociabilidade burguesa, mantendo a classe dominante no comando e o trabalhador sempre dominado e conformado.

E para consolidar a formação do novo homem coletivo, necessário ao projeto neoliberal, o Estado busca então, intensificar seu papel de educador através de seus instrumentos legais e ideológicos. E é neste momento de consolidação política e social, que **a escola pública fundamental brasileira** torna-se indispensável para a conformação cognitiva e comportamental do brasileiro ao novo projeto de sociabilidade burguesa de Terceira Via. A burguesia das sociedades pós-ditadura militar, necessitavam de uma nova concepção de Estado em busca da hegemonia. Para isso buscou o fortalecimento de seus ideais liberais, constituindo os “sujeitos políticos coletivos que passam, então a disputar a hegemonia política e cultural, intelectual e moral da sociedade brasileira na aparelhagem estatal e na sociedade civil” (p.86). Desenvolve-se então, uma visão restrita de Estado capitalista em contraposição à visão redentora de sociedade civil, onde o *Estado* é caracterizado como o “*Mal*” e a *sociedade civil* como o “*Bem*”, criando assim, os mecanismos necessários para a obtenção do consenso capitalista. Nessa correlação de forças, a mobilização popular é enfraquecida em favor da consolidação do projeto que a autora chama de sociabilidade burguesa. Ao atuar na aparelhagem estatal, a burguesia consegue induzir o processo de modernização capitalista; desenvolvendo os aparelhos privados de hegemonia, culturais e políticos, consegue desmobilizar a classe trabalhadora por meio de repressão ostensiva e cooptações individuais e de grupos que obtinham uma proposta contra-hegemônica.

O objeto deste estudo gira em torno de uma instituição que tem papel estratégico na consolidação do sistema político-econômico neoliberal: **a escola pública**. Segundo Neves (2005), o aparelho escolar vem sofrendo com reformas educacionais que alteram as funções econômicas e político-sociais da escola brasileira. O novo homem coletivo exigido pelo neoliberalismo da Terceira Via<sup>7</sup> deve ser competitivo, produtivo e empreendedor, e para isso sua formação deve propiciar uma nova cidadania

---

<sup>7</sup>A Terceira Via é a corrente político-ideológica adotada no final da década de 1970 pelos adeptos do neoliberalismo econômico. Defende um “Estado necessário”, onde a interferência do Estado não seja mínima como no liberalismo, nem máxima como no socialismo. Entre seus principais defensores: o sociólogo britânico Anthony Giddens e o cientista político norte-americano Robert Putnam.

política, baseada na colaboração de classes. A educação escolar deverá, portanto, oferecer “uma nova capacitação técnica, que implique uma maior submissão da escola aos interesses e necessidades empresariais e uma nova capacidade dirigente, com vistas a “humanizar” as relações de exploração e de dominação vigentes” (p.105).

Para Poulantzas “é a relação do Estado com as relações de produção e a divisão social do trabalho (...) que constitui a ossatura material de suas instituições” (p.132), ou seja, o Estado se materializa através do poder que a classe dominante exerce através da manipulação dos instrumentos estatais de forma bem material e específica. O Estado capitalista é a forma específica de organizar a dominação burguesa, organizando a classe dominante de tal forma, que esta se encontra condensada no seu interior. Não sendo possível uma dissociação entre Estado e classe dominante, restará à classe dominada o consentimento. O “Estado- polvo” utiliza-se de todos os seus tentáculos, trazendo para si tudo e todos, mesmo que os interesses em questão sejam divergentes e contraditórios. Um dos principais papéis que Gramsci atribui ao Estado é sua função de adequar a sociedade civil à estrutura econômica. E esta tendência está presente no Brasil desde a década de 60, nos anos de chumbo, até os dias atuais, anos de políticas neoliberais incisivas. Políticas que influenciam até mesmo a legislação educacional, como veremos mais adiante com o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação e o Programa Mais Educação.

## **1.6 – Economia e educação**

Quando o Estado brasileiro retoma contemporaneamente o debate acerca do desenvolvimento e da questão social, aderindo à ideologia “neodesenvolvimentista”, a desigualdade social, torna-se um fator primordial a ser combatido para o processo de aceleração econômica do país. Através de programas de distribuição de renda, como o Bolsa Família, o governo brasileiro busca combater as formas extremas de pobreza no país. É neste cenário que a educação é posta pelo Estado como a possível solução para atingir o desenvolvimento desejável. Segundo Harvey (2008), “o investimento na educação é considerado um pré-requisito crucial para obter vantagem competitiva no comércio mundial (p.82)”. A constatação desta forte tendência poderemos observar no capítulo a seguir, com a análise do Decreto nº 6.094 Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, de 2007.

O precedente direto deste pensamento advém da teoria do capital humano. A teoria surgiu na década de 60, sendo divulgada como demonstração do “valor econômico da educação”. Através de estudos e análises, busca mensurar o efeito de diferentes tipos e níveis de escolarização em termos de efeito econômico. Busca também ajustar requisitos educacionais a necessidades do mercado de trabalho nos diferentes setores da economia. Segundo Frigotto (1986), do ponto de vista da produção, o indivíduo é uma combinação de trabalho físico e educação ou treinamento. Portanto, segundo essa teoria, “a um acréscimo marginal de escolaridade, corresponderia um acréscimo marginal de produtividade (p.44)”. Segundo Cunha (2002), “a partir de estudos econômicos orientados pela teoria do capital humano e outros vieses economicistas, o Banco Mundial elaborou uma política que privilegia o ensino fundamental sobre os demais graus e modalidades (p.107)”, afirmando com isto, ser este o nível que ao longo das últimas décadas mais preocupa os organismos internacionais. Convém aqui, portanto, sinalizar que as reformas educacionais propostas pelos organismos internacionais são especialmente direcionadas à escola pública de ensino fundamental. Observamos que no Brasil este nível de ensino, no setor público, é freqüentado quase que exclusivamente pelas camadas pobres da população. Figueiredo (2009) afirma que “a argumentação para justificar a reforma educacional, centra-se na superação da falta de qualidade, de produtividade, de requerimentos educacionais à modernização do país e à integração à globalização (p.1125)”. E neste mesmo contexto nacional, as escolas públicas de ensino fundamental e médio correspondem hoje a 73%<sup>8</sup> das matrículas em todo o país. A promoção das reformas neste segmento da educação está inscrita em um contexto amplo de reestruturação econômica do país.

Na virada do século, o contexto é de rejuvenescimento da teoria do capital humano. As políticas públicas são conduzidas por organismos multilaterais e materializadas nas “políticas de desenvolvimento do milênio” (PDMs). Segundo Motta (2009) essas políticas no âmbito da educação alargam as atribuições da escola e restringem a dimensão política que insere a ação pedagógica. A autora expõe que:

(...) as PDMs são mecanismos de hegemonia de função de direção intelectual e moral, com ações concretas e definições de metas focadas

---

<sup>8</sup> Considerando os dados do Censo 2010 do IBGE (com população total de 190.755.799), as matrículas das redes estaduais e municipais representam 73,1% da população entre 0 e 17 anos (56.295.501). Fonte: <http://g1.globo.com/educacao/noticia/2012/09/brasil-tem-41183103-estudantes-matriculados-na-rede-publica.html>; consultada em 25/01/2013.

nas camadas de trabalhadores “excluídos” do processo produtivo, mas que ainda possuem condições produtivas , com a finalidade de instaurar um processo mais intensivo de educar para o conformismo (p.549)”.

O Brasil, porém, segundo Cunha (2002), não é mais apenas um país subserviente às ordens das agências internacionais, e exemplifica o caso de dois ministros do governo de FHC que fizeram parte delas: “depois de trabalhar no BID, Paulo Renato de Sousa foi nomeado ministro da educação. E Paulo Paiva, após saída do Ministério do Trabalho, passou a ocupar uma gerência dessa mesma agência (p.105)”. Ou seja, alguns sujeitos que atuam no aparelho estatal brasileiro não são apenas executores, mas têm capacidade de também propor as regulamentações que irão guiar os investimentos dessas agências.

Nas reformas educacionais recentes, como a LDB, Ciavatta & Ramos (2012), afirmam que “a principal finalidade da educação contemporânea seria a formação de personalidades flexíveis para a adaptação à realidade instável e incerta” (p.17). O Estado, precisando manter sua função de Educador, realiza uma intensa articulação em seu interior, explicitada aqui por meio dos Decretos: nº 6.094, de 24 de abril de 2007, que dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando à mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. Bem como o Decreto nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010, que dispõe sobre o Programa Mais Educação. E um de seus pontos de convergência são as políticas em *regime de colaboração*, que veremos no Capítulo II.

A pulverização de programas e projetos nas escolas públicas parece evidenciar uma disputa intensa por um lucrativo mercado em expansão, além de um poderoso instrumento de conformação social. Esses projetos não visam, sobremaneira, o aumento da qualidade da educação pública do país e o enriquecimento sócio-político de nossos professores e alunos. Conformando cidadãos para o consentimento da dominação, o Estado-Educador é bem sucedido apagando da memória nacional todas as lutas de classes, por intermédio da reeducação técnico-ético-política das novas gerações, aprofundando assim, a hegemonia burguesa. Podemos presenciar situações muito específicas na atual gestão municipal do Rio de Janeiro- do prefeito Eduardo Paes (2008-2013) – que se identifica com esta adequação claramente a lógica privatista: a

Fundação Roberto Marinho gerencia projetos dentro das escolas municipais cariocas. E sobre esta questão trataremos a seguir.

### 1.7 – A privatização encoberta

Ao longo do processo de elaboração deste estudo, algumas categorias foram sendo trazidas para o desenvolvimento desta pesquisa. E de acordo com o tema, duas se apresentam latentes. A primeira é a privatização, e a segunda a superexploração da força de trabalho. O salário-educação é um exemplo de como a privatização permeia a história da educação brasileira, desde a década de 60. Porém no caso brasileiro, não de maneira explícita, e sim de forma encoberta como consequência de reformas educativas ou como meio para a execução de tais reformas. No Decreto 6.094 de 2007, o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, esta categoria se mostra evidente. Sua análise mais detalhada será feita no capítulo seguinte, mas já o coloco aqui como sendo a medida legal do Estado que viabiliza a categoria. Em outras palavras, o decreto nos dá a materialidade necessária para afirmarmos que o processo de privatização do ensino público fundamental já está em andamento.

A Internacional da Educação (IE), em informe preliminar de 2007: *“Privatización encubierta en la educación pública”* elaborado por Stephen J. Ball e Deborah Youdell do Instituto de Educação da Universidade de Londres traz o panorama da privatização em diversos países e a transformação da educação em mercadoria valiosa. A amostra de países investigados pela IE envolve 25 casos, dentre eles: Alemanha, Portugal, Suécia, Gana, Guatemala, Colômbia, Costa Rica, Coreia, Canadá, Irlanda, Estados Unidos e outros. Embora o Brasil não esteja contemplado na pesquisa, muitas categorias similares se apresentam em nossas políticas educacionais.

Segundo Ball e Youdell (2007), a privatização pode ser classificada em duas classes principais: a privatização **na** educação pública (*endógena*) e a privatização **da** educação pública (*exógena*). A primeira - endógena - corresponde a “importação de idéias, métodos e práticas do setor privado a fim de fazer que o setor público seja cada vez mais como uma empresa (p.9)”. A segunda - exógena - implica na “abertura dos serviços de educação pública à participação do setor privado, através de modalidades baseadas no benefício econômico com a concepção, gestão e promoção de diferentes aspectos da educação pública (p.9)”. Tanto a primeira quanto a segunda categoria podem ser claramente observáveis na atual gestão educacional da prefeitura do Rio de

Janeiro. Por exemplo, com a utilização de métodos importados como o a legislação estadunidense denominada “*No Child Left Behind*”, trazida pelo governo brasileiro *ipsis litteris* do modelo norte-americano “Nenhuma Criança/Jovem a Menos”. Este programa se materializa nas escolas públicas por meio de turmas de alunos com dificuldade de aprendizagem e defasagem idade/série. A turma tem um único professor para lecionar todas as disciplinas: uma forma clara do governo de não contratar novos professores para a rede de ensino. E apesar da classificação *na* e *da* sugerida pelos autores, as duas categorias se confundem com métodos e práticas que convergem e imbricam-se. Esses métodos servem para preparar o caminho a formas explícitas de privatização da educação que em alguns casos, como o Brasil, ainda se apresentam de maneira encoberta.

A idéia central do informe da IE é, entre outras, expor as principais mudanças conseqüentes dos processos de privatização encoberta e explícitas. Transformações que ocorrem atualmente na educação pública em muitos países, inclusive no Brasil geram novas condições aos que fazem parte deste contexto:

Las tendencias que se describen en este informe no sons implemente câmbios técnicos experimentados en la forma em que se presta la educación. Por el contrario, son la representación de un nuevo lenguaje y de un nuevo conjunto de incentivos y disciplinas, así como de funciones, posiciones e identidades, a través de los cuales se modifica lo que significa ser un enseñante, un estudiante o un alumno, un padre, etc.(p.10)

Neste contexto que promove a transferência dos serviços que antes eram prestados pelas autoridades estatais às empresas e aos consultores privados, cria-se uma condição bem específica. A educação passa então a ser oferecida como objeto de benefício econômico, e desse modo pode ser contratada e vendida em busca desse benefício. No portal eletrônico oficial da Prefeitura do Município do Rio de Janeiro<sup>9</sup> é possível consultar os valores pagos às instituições privadas: a Fundação Roberto Marinho, por exemplo, recebe anualmente, em contrato firmado no período de 22 de janeiro de 2013 a 21 de janeiro de 2014, o valor de três milhões, cento e trinta e um mil e trezentos e noventa e dois reais (R\$ 3.131.392,00). O valor pago à Fundação, segundo o portal tem como objeto a “prestação de serviços para desenvolvimento dos projetos *Autonomia Carioca: Aceleração 2ª, 6º ano; Aceleração 3 – 7º e 8º anos e*

---

<sup>9</sup> Portal Rio Transparente: <http://riotransparente.rio.rj.gov.br/dados>, consultado em 10 de agosto de 2013.

complementação de matemática, 8º e 9º anos por meio do uso das telessalas, - 6º, 7º e 8º e 9º anos de escolaridade da rede pública municipal de ensino”.

Apesar dessas tendências se manifestarem em todos os níveis de educação, cabe aqui sinalizarmos para o que vem ocorrendo no ensino fundamental brasileiro. Os efeitos da privatização vão gradativamente se incorporando à realidade de nossas escolas fundamentais, modificando a maneira como se organiza, se gere e se transmite a educação. As turmas chamadas de “projetos”- *Acelera e Nenhum Jovem a Menos* - tem um tipo de educação aligeirada, com professores desviados de suas disciplinas originais que devem lecionar todas as disciplinas de forma condensada. Relato de uma professora em relação ao conteúdo da aula de História do Brasil ilustra bem esse aligeiramento: “do Descobrimento à República em duas horas”. Este relato nos traz materialidade suficiente para afirmarmos que esse tipo de educação serve para conformar o novo cidadão desejado pela classe dominante: indivíduos cada vez menos consciente de sua condição histórica!

Outro ponto muito importante são as avaliações produzidas, por entes de fundações externas que estão “substituindo” os processos avaliativos individuais de cada docente. As avaliações em larga escala aparecem na escola fundamental através de provas elaboradas externamente, e no caso do município de Rio de Janeiro são:

- PROVA RIO: uma avaliação externa do rendimento escolar cujo objetivo é apontar a qualidade do ensino na Rede Municipal. Consta de uma prova de Língua Portuguesa e de Matemática, aplicada ao 3º e ao 7º Ano do ensino fundamental;
- PROVINHA BRASIL: testes aplicados no 5º e no 9º ano do ensino fundamental, seu resultado é utilizado no cálculo do IDEB;
- PROVAS BIMESTRAIS: avaliação de Língua Portuguesa, Matemática e Ciências aplicadas do 2º ao 9º ano do ensino fundamental. Alguns professores já utilizam a nota desta prova como sua nota oficial, porém outros ainda resistem tentando ignorar a prova elaborada à revelia de sua prática docente.

Estas práticas avaliativas contrariam o ideal da Escola Unitária, sugerida por Gramsci (2011) que será trazida mais a seguir como exemplo de educação de qualidade. Gramsci sugere a abolição completa dos exames os quais classifica como um “jogo de azar”. Segundo ele “uma data é sempre uma data, qualquer que seja o professor examinador, e uma “definição é sempre uma definição; mas e um julgamento, uma análise estética ou filosófica?”(p.45). Questões como as avaliações quantitativas em larga escala, merecerem estudo mais aprofundado. Contudo aqui, procurei apresentar a

problemática aos que exercem a função docente nas escolas públicas fundamentais brasileiras. Aos que exercem sua função não de forma ingênua e alienada, mas sim de forma consciente, visando o aumento da capacidade crítica, da autonomia moral e intelectual de seus alunos.

### **1.8 – Superexploração no trabalho escolar**

A categoria superexploração do trabalho é trazida por autores da Teoria Marxista da Dependência (TMD). O marco teórico da Teoria da Dependência surge de várias disputas teóricas e políticas durante a década de 1960 e 70. Prado e Meireles (2010) utilizam, para a diferenciação das teorias, a classificação de Cristóbal Kay (1989): - “dependentistas-reformistas” – guiados por preceitos modernizadores e desenvolvimentistas. Dentre eles: Fernando Henrique Cardoso, Celso Furtado, Hélio Jaguaribe e Anibal Pinto; e “dependentistas-marxistas-revolucionários” – que acreditam que somente através da via da revolução socialista, seria possível a superação dos problemas intrínsecos à condição periférica. Dentre eles: Ruy Mauro Marini, Theotônio dos Santos, André Gunder Frank, Vania Bambirra e Anibal Quijano. Ruy Mauro Marini é considerado como um exemplo de militância intelectual. Em *Dialética da dependência* (1973), Marini deixa contribuição essencial para a teoria marxista da dependência. No Brasil parece ainda haver o desconhecimento das obras dos marxistas-revolucionários, em relação a difusão que tiveram as obras dos autores reformistas como Fernando Henrique Cardoso e Celso Furtado no país.

Luce (2013), apoiado em Marini (1973), expõe a superexploração em quatro categorias: 1) remuneração da força de trabalho por baixo do seu valor – convertendo o fundo de consumo do trabalhador em fundo de acumulação do capital; 2) prolongamento da jornada implicando no desgaste prematuro da corporeidade físico-psíquica do trabalhador; 3) aumento da intensidade do trabalho, e 4) aumento do valor da força de trabalho sem ser acompanhado pelo aumento da remuneração. E segundo o autor nos itens 1 e 4, o capital atenta contra o fundo de consumo, já nos itens 2 e 3 contra o fundo de vida dos trabalhadores. O fundo de consumo corresponde às novas necessidades de consumo que o capitalismo impõe aos trabalhadores. Por exemplo, a partir da década de 70 bens de luxo como televisores e máquinas de lavar se transformam, progressivamente, em bens de consumo popular. E cada vez mais a sociabilidade capitalista cria novas necessidades, modificando o elemento histórico-

moral do valor da força de trabalho. Aparelhos celulares de última geração, computadores portáteis/tablets, TVs de plasma, automóveis e outros bens que são postos como necessidades de consumo a todos. Porém, o mais cruel disto é que esta ampliação de necessidades, não é acompanhada pelo aumento na remuneração. Ou seja, a única forma de o trabalhador ter acesso a tais bens de consumo é endividando-se ou submetendo-se a uma carga extra de trabalho. O que certamente, acarretará em desgastes físicos e ou psíquicos, alterando o fundo de vida do trabalhador.

O fundo de vida é muito relevante aqui por sua importância significativa e direta na realização do trabalho docente. Afinal, professor doente não poderá jamais transmitir uma educação de qualidade.

A crescente precarização das funções educativas, não diz respeito somente ao corpo docente: todos os funcionários (merendeiras, agentes administrativos, inspetores e porteiros) que atuam nas escolas fundamentais da Rede, estão sujeitos à lógica mercantilista da atual gestão. Alguns elementos que sinalizam para esta precarização, especificamente para os professores, são: turmas superlotadas (chegando a 50 alunos); perda da autonomia pedagógica: onde as Fundações, ONGs e Institutos privados determinam o planejamento e as avaliações; Plano de Carreira Meritocrático e Reformas da Previdência são alguns dos principais elementos. Além do notório baixo salário e das péssimas condições estruturais de muitas escolas da Rede.

Através do prolongamento da jornada de trabalho, segundo Luce (2013) o capital se apropria do fundo de vida do trabalhador, pois “o prolongamento da jornada de trabalho por anos reiterados (...), mesmo com pagamento adicional não bastará para repor o desgaste de sua corporeidade viva (p.178)”. O Programa Mais Educação utiliza a força de trabalho da coordenação pedagógica e da direção escolar, aumentando a intensidade do trabalho, sem aumento da remuneração<sup>10</sup>. E devido ao já instaurado processo de precarização na escola a ampliação das funções desses trabalhadores escolares é enorme. Ao longo da implantação das políticas de ajuste neoliberal, especialmente sob a administração do prefeito Eduardo Paes e da Secretária de Educação Claudia Costin, antigas funções foram sendo eliminadas da escola, tais como: inspetores, porteiros, agente de pessoal e agente administrativo. E somente após a

---

<sup>10</sup> Cabe, por exemplo, á coordenadora pedagógica da Unidade Escolar a função de “contratação” e pagamento (preenchimento de cheques) dos oficineiros do Programa Mais Educação. O Programa, que veremos no capítulo a seguir, é do governo Federal, mas utiliza compulsoriamente a força de trabalho de alguns servidores do sistema municipal de ensino. Principalmente a de diretores escolares, coordenadores pedagógicos e merendeiras.

enorme repercussão do massacre de Realengo<sup>11</sup> é que retornaram as funções de inspetores e porteiros. Contudo, o serviço de porteiro, por exemplo, é prestado por uma empresa terceirizada. A função de merendeira, agora é vinculada à empresa de limpeza urbana (Comlurb), e os funcionários agora se encontram sob a administração indireta da prefeitura. E é neste ponto que as categorias se convergem: a privatização das funções escolares, transformadas em serviços prestados - e a superexploração dos servidores públicos da educação, com o aumento da intensidade do trabalho.

No capítulo seguinte, com a análise específica do Plano de Metas e do Programa Mais Educação poderemos observar mais claramente a participação dos empresários, suas metas e estratégias na consolidação da formação do novo cidadão brasileiro. E como essas estratégias podem ser identificadas e relacionadas às categorias apresentadas.

---

<sup>11</sup>O Massacre de Realengo ocorreu no dia 7 de abril de 2011, na Escola Municipal Tasso da Silveira, localizada no bairro de Realengo, zona oeste da cidade do Rio de Janeiro. Um ex-estudante de 23 anos entrou na escola armado com dois revólveres, matando doze alunos entre 12 e 14 anos e cometendo suicídio ao ser interceptado por policiais.

**CAPÍTULO II**  
**POLÍTICA PÚBLICA DE EDUCAÇÃO E SUA INTERFACE COM O**  
**MERCADO E O TEMPO INTEGRAL**

Este capítulo acompanha o caminho percorrido pela legislação educacional brasileira com ênfase em duas questões: a participação do empresariado nas políticas públicas de educação e a ampliação do tempo/jornada escolar, a partir do Plano Nacional de Educação de 2001 até o atual, elaborado em 2011. Retomamos também alguns pontos de seu pressuposto legal, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996. Por sua vez, o Plano de Desenvolvimento da Educação de 2007 nos conduzirá até o decreto Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. Leis, planos e decretos que preparam o caminho para a elaboração da principal estratégia do governo para a ampliação da jornada escolar e objeto desse estudo: o programa Mais Educação.

**2. Os planos governamentais das últimas décadas e o horário integral**

Sancionada em 20 de dezembro de 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da educação nacional (LDB) dispõe que:

TÍTULO IV – DA ORGANIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO NACIONAL  
 Art. 9º. A União incumbir-se-á de : I – elaborar o Plano Nacional de Educação, em colaboração com estados, o Distrito Federal e os municípios;  
 TÍTULO IX – DAS DISPOSIÇÕES TRANSITÓRIAS  
 Art. 87. É instituída a Década da Educação, a iniciar-se um ano a partir da publicação desta lei.  
 §1º A União, no prazo de um ano a partir da publicação desta lei, encaminhará, ao Congresso Nacional, com diretrizes e metas para os dez anos seguintes, em sintonia com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos.

A partir desta disposição da LDB, o MEC deveria encaminhar ao Congresso Nacional, no prazo de um ano, ou seja, até 20 de dezembro de 1997, proposta do Plano Nacional de Educação. Entretanto o PNE fora elaborado no ano de 2000, pela gestão do então presidente Fernando Henrique Cardoso e aprovado pela Lei nº10.172 de 09 de janeiro de 2001, com duração prevista para dez anos. O PNE 2001 surgiu, assim, da disputa entre propostas: de um lado a “Proposta da Sociedade Brasileira”, elaborada em

1998 por entidades da sociedade civil, reunidas no Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública (FNDEP)<sup>12</sup>. E de outro lado a “Proposta do Executivo ao Congresso Nacional”, elaborada pelo Ministério da Educação (MEC) e interlocutores convidados do Conselho Nacional de Educação (CNE) e do Conselho Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME).

A “Proposta da Sociedade Brasileira” elaborada pelas entidades participantes do Fórum em 1998 deu início à tramitação do PNE na Câmara através do PL n° 4.155/98 em 13 de março de 1998. Esta proposta fora elaborada pelo FNDEP nos I e II Congressos Nacionais de Educação (CONEDs) em julho de 1996 e novembro de 1997, na cidade de Belo Horizonte. Através de um intenso trabalho em discussões nas mesas-redondas, conferências, apresentações de trabalhos e plenárias temáticas foi consolidada a proposta do novo plano, definida como “nosso belo horizonte”, em alusão à cidade sede do Congresso. O PNE - “Proposta da Sociedade Brasileira” - foi elaborado com visão sistêmica, partindo da organização da educação nacional como um todo e detalhando, depois, as metas (118 no total) próprias dos níveis e modalidades de educação e dos profissionais da educação (FNE, 2011: p.22).

A “Proposta do Executivo ao Congresso Nacional” tem sua origem no Plano Decenal de Educação para Todos elaborado pelo MEC. Esse plano decenal, com previsão para a década de 1993 a 2003, foi o resultado do compromisso assumido pelo Brasil nas resoluções aprovadas na Conferência Mundial de Educação para Todos, em 1990 em Jomtien, na Tailândia. Em 1990, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) financiou conjuntamente com UNICEF (Fundo das Nações Unidas para a Infância), PNUD (Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento) e Banco Mundial a “*Conferência Mundial de Educação para Todos*”. Os nove países com maior índice de analfabetismo – Bangladesh, Brasil, Índia, China, Egito, Indonésia, México, Nigéria e Paquistão – conhecidos como “E 9”, comprometeram-se em realizar ações para minimizar o problema. O Brasil, traça suas metas a partir do acordo de Jomtien, acenando para os organismos internacionais que o projeto educacional, prescrito pelos mesmos, seria implantado. Em 1993 no encontro de Nova Delhi, que reuniu os “E 9”, foi aprovado pela Unicef e pelo Banco Mundial o

---

<sup>12</sup>Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública – FNDEP – constituído em 1986 (com a denominação de Fórum da Educação na Constituinte em Defesa do Ensino Público e Gratuito), agregava inicialmente 15 entidades (CUT, CGT, OAB, ANPED, SBPC, SEAE, CEDES, ANDES, ANDE, CPB, FENOE, FASUBRA, ANPAE, UNE e UBES), todas engajadas no processo de redemocratização do país. O FNDEP foi lançado oficialmente em Brasília em 09/04/1987 com o “Manifesto em Defesa da Escola Pública e Gratuita”.

novo plano. O mesmo definia estratégias para a universalização do ensino fundamental e para a erradicação do analfabetismo, medidas e instrumentos de implementação para o plano.

A “Proposta do Executivo” procurou caracterizar-se como de caráter técnico, de definição de objetivos e metas segmentados por temas, sem a visão de totalidade da educação, nem de projeto de sociedade, embora nela estivesse subjacente a dimensão política do governo que a formulava, até porque, nesse campo, a neutralidade se constitui numa impossibilidade lógica. Na introdução apresentava, de forma sintética, a fundamentação legal e a prioridade de garantir a oferta de Ensino Fundamental obrigatório de oito séries, assegurando o ingresso e a permanência de todas as crianças de 7 a 14 anos na escola, e tratava das responsabilidades pela execução do PNE. A seguir apresentava observações gerais e definia as metas (248 no total) (FNE, 2011: p.23/24)

Da disputa entre as duas propostas, a do Executivo prevaleceu. Podemos alcançar essa conclusão a partir dos números no quadro a seguir – de 248 metas da proposta do executivo, 187 foram aprovadas; enquanto que da proposta da sociedade das 118, apenas 32 aprovadas.

**Quadro 1** – Metas do PNE originárias das propostas do Executivo e da Sociedade

	Proposta do Executivo				Proposta da Sociedade			
	Total	Aprov.	Fundidas	Não aprov.	Total	Aprov.	Fundidas	Não aprov.
E. Infantil	36	15	18	3	12	5	3	4
E. Fundamental	27	19	6	2	7	3	3	1
E. Médio	20	17	2	1	10	1	5	4
E. Superior	25	19	5	1	14	1	9	4
EJA	20	16	3	1	15	6	4	5
E. Distância	22	18	3	1	-	-	-	-
E. Profissional	16	13	1	2	9	0	2	7
E. Especial	26	25	1	-	-	-	-	-
E. Indígena	19	18	1	-	-	-	-	-
F. Professores	15	11	2	2	31	13	11	7
Financiamento	10	5	4	1	6	2	3	1
Gestão	12	11	1	-	14	1	4	9
<b>TOTAIS</b>	<b>248</b>	<b>187</b>	<b>47</b>	<b>14</b>	<b>118</b>	<b>32</b>	<b>44</b>	<b>42</b>

Fonte: Fórum Nacional de Educação. Junho, 2011.

De forma aproximada, a proposta do Executivo teve 3/4 das metas aproveitadas integralmente, 1/5 aproveitadas parcialmente por meio de fusão como outras propostas, ficando as nãoaproveitadas em torno de 1/20. A Proposta da Sociedade teve aproximadamente 1/4 de suas metas aproveitadas, ficando o restante dividido entre aproveitadas parcialmente por meio de fusão com outras propostas e nãoaproveitadas. À

época no segundo mandato, o então presidente Fernando Henrique Cardoso mutilou o projeto com nove vetos, todos referentes ao financiamento e à gestão nos diversos níveis de ensino: desde a educação infantil, passando pela formação dos professores e valorização do magistério até o ensino superior. Podemos observar no quadro, que das catorze metas relativas à gestão - na proposta da sociedade – nove não foram aprovadas. Enquanto que na outra proposta – do executivo – das doze metas, onze foram aprovadas. Na análise de Romano e Valente (2002: p.98):

As duas propostas de PNE materializam mais do que a existência de dois projetos de escola ou duas perspectivas opostas de política educacional. Elas traduzem dois projetos conflitantes de país. De um lado tínhamos o projeto democrático e popular, expresso na proposta de sociedade. De outro, enfrentávamos um plano que expressava a política do capital financeiro internacional e a ideologia das classes dominantes, refletida nas diretrizes e metas do governo. O PNE da Sociedade Brasileira reivindicava o fortalecimento da escola pública estatal e a plena democratização da gestão educacional, como eixo do esforço para universalizar a educação básica. [...] O PNE do governo insistia na permanência da atual política educacional e nos seus dois pilares fundamentais: máxima centralização, particularmente na esfera federal, da formulação e da gestão política educacional, com o progressivo abandono, pelo Estado, das tarefas de manter e desenvolver o ensino, transferindo-as, sempre que possível, para a sociedade.

Expirado o prazo do PNE (2001), o governo de Dilma Roussef (PT), enviou ao Congresso Nacional em 15 de dezembro de 2010 o Projeto de Lei nº 8.035, que aprova o Plano Nacional de Educação para o decênio 2011-2020, atualmente ainda em tramitação. O novo PNE apresenta dez diretrizes objetivas e 20 metas, seguidas das estratégias específicas para sua concretização. Segundo Nota Técnica do Ministério da Educação e Secretaria de Educação Básica (MEC/SEB, 2011:p.2)

“ao definir metas para 2020, o Governo levou em conta as principais demandas da sociedade; os indicadores relativos ao patamar atual e as tendências de crescimento das diversas etapas e modalidades da educação; bem como uma projeção responsável de investimentos públicos em educação (p.2).”

Como o objeto deste estudo refere-se ao Programa Mais Educação, cabe aqui ressaltarmos a meta nº6 do novo PNE – “oferecer educação em tempo integral em 50% das escolas públicas de educação básica (BRASIL,2010)”. Esta idéia encontra seu antecedente na legislação do PNE de 2001, como vemos a seguir de acordo com o

Capítulo II - NÍVEIS DE ENSINO- item 2: *ENSINO FUNDAMENTAL*, subitem 2.2 – Diretrizes- da referida lei:

A oferta qualitativa deverá, em decorrência, regularizar os percursos escolares, permitindo que crianças e adolescentes permaneçam na escola o **tempo necessário** para concluir este nível de ensino, eliminando mais celeremente o analfabetismo e elevando gradativamente a escolaridade da população brasileira. A ampliação da jornada escolar para turno integral tem dado bons resultados. O atendimento em **tempo integral**, oportunizando orientação no cumprimento dos deveres escolares, prática de esportes, desenvolvimento de atividades artísticas e alimentação adequada, no mínimo em duas refeições, é um avanço significativo para diminuir as desigualdades sociais e ampliar democraticamente as oportunidades de aprendizagem.

O **turno integral** e as classes de aceleração são modalidades inovadoras na tentativa de solucionar a universalização do ensino e minimizar a repetência.

A LDB, em seu art. 34, § 2º, preconiza a progressiva implantação do ensino em **tempo integral**, a critério dos sistemas de ensino, para os alunos do ensino fundamental. À medida que forem sendo implantadas as escolas de **tempo integral**, mudanças significativas deverão ocorrer quanto à expansão da rede física, atendimento diferenciado da alimentação escolar e disponibilidade de professores, considerando a especificidade de horários.

Além do atendimento pedagógico, a escola tem responsabilidades sociais que extrapolam o simples ensinar, especialmente para crianças carentes. Para garantir um melhor equilíbrio e desempenho dos seus alunos, faz-se necessário ampliar o atendimento social, sobretudo nos Municípios de menor renda, com procedimentos como renda mínima associada à educação, alimentação escolar, livro didático e transporte escolar.<sup>13</sup>

De acordo com a lei nº 10.172 de 2001, podemos observar uma clara intenção em ampliar a jornada escolar, especialmente no segmento de nível fundamental. Esta intenção pode demonstrar uma necessidade do Estado em manter sua função de educador, assim como uma forte tendência de acréscimo ao tempo de permanência de crianças mais novas no ambiente escolar. Quais as razões que permeiam este aumento? Visto que nos países europeus mais desenvolvidos, a tendência é contrária: os mais novos permanecem menos tempo na escola, enquanto o aumento das horas ocorre de forma gradativa de acordo com o aumento da idade do educando. Temos aqui a lógica

---

<sup>13</sup> Fonte: Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001, que aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/leis\\_2001/l10172.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm); consultado em 18/10/2013.

inversa - “basta observar as creches e escolas de educação infantil que, com frequência, funcionam em regime de tempo integral, enquanto as escolas de ensino médio têm horários exíguos e, muitas vezes, noturnos (Cavaliere, 2007: p.1021)”.

A educação em tempo integral, sob vigência da nova LDB, é preconizada no Cap. II – da Educação Básica, na Seção III – Do ensino fundamental - somente ao ensino fundamental (artigo 34, §2º). Quanto aos outros níveis de ensino: médio, educação profissional, educação de jovens e adultos, educação superior e educação especial a lei em nada dispõe sobre o tempo integral. Na Seção II – Da Educação Infantil, o artigo 31 cita o tempo para o atendimento de crianças de 0 a 4 anos em turno parcial, de 4 horas diárias, ou jornada integral, de 7horas. Tudo isso reforça o pensamento da lógica inversa quanto à educação em tempo integral. Isto posto devemos, portanto, ampliar nossa reflexão sobre o papel do horário integral nas escolas públicas. Quais as motivações/intenções em ampliar sobremaneira o tempo de permanência dessas crianças sob responsabilidade do aparelho escolar do Estado. Neste mesmo contexto de ampliação da participação das grandes empresas nas decisões políticas e governamentais: o Estado e o mercado estariam juntos nessa concepção de educação integral?

## **2.1 - Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE2007)**

Aquilo que está sendo denominado de “Plano de Desenvolvimento da Educação” consiste num aglomerado de 30 ações de natureza, características e alcance distintos entre si, o que traz à baila as seguintes questões: Por que esse conjunto de ações recebeu o nome de Plano? Até que ponto é pertinente essa denominação? Admitida a pertinência, em que sentido essas ações formam um plano? (Saviani, 2007, p.1237)

O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) foi lançado em 24 de abril de 2007 pelo então Presidente da República Luiz Inácio Lula da Silva e pelo Ministro da Educação Fernando Haddad, concomitante à promulgação do Decreto 6.094, sobre o “Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação”, considerado o carro-chefe do Plano. Porém o PDE, em sua composição, agregou outras 29 ações do MEC.O que levou Saviani (2007) a afirmar que: “ na verdade, o denominado PDE aparece como um grande guarda-chuva que abriga praticamente todos os programas em desenvolvimento pelo MEC”(p.1233).No mesmo ano do lançamento do Programa de Aceleração do

Crescimento (PAC)<sup>14</sup> pelo governo federal, os ministérios deveriam indicar ações que se enquadrassem ao perfil do PAC. O Ministério da Educação, neste sentido elaborou então o índice de Desenvolvimento da Educação Básica, o IDEB. Este índice funciona como o principal recurso técnico para monitorar a implementação do PDE, definir e redefinir as metas, orientar e reorientar as ações programadas e avaliar os resultados no período que vai até 2022. O IDEB é composto pelo resultado da “Prova Brasil”<sup>15</sup> e pelos dados sobre aprovação escolar obtidos no Censo Escolar. A pontuação obtida nos exames padronizados construiu-se uma escala de 0 a 10. A meta para 2022 é atingir a média de 6,0, índice alcançado pelos países da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE).

A “Prova Brasil” foi criada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP/MEC) em 2007, no contexto de elaboração das avaliações em larga escala, o Saeb. Segundo o Inep, “o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) tem como principal objetivo avaliar a Educação Básica brasileira, oferecendo subsídios concretos para a formulação, reformulação e o monitoramento das políticas públicas voltadas para a Educação Básica”. Segundo o INEP, nos anos iniciais (primeiro ao quinto), o IDEB nacional alcançou 5,0. Ultrapassou não só a meta para 2011 (de 4,6), como também a proposta para 2013, que era de 4,9. Nessa etapa do ensino, a oferta é prioritariamente das redes municipais, que concentram 11,13 milhões de matrículas, quase 80% do total. O IDEB para os anos iniciais do ensino fundamental da rede municipal foi calculado em 5.222 municípios. A meta para 2011 foi alcançada por 4.060 deles (77,5%). Nos anos finais (sexto ao nono) do ensino fundamental, o IDEB nacional atingiu 4,1 em 2011 e ultrapassou a meta proposta, de 3,9. Considerada tão-somente a rede pública, o índice nacional chegou a 3,9 e também superou a meta, de 3,7<sup>16</sup>.

Além disso, procura também oferecer dados e indicadores que possibilitem maior compreensão dos fatores que influenciam o desempenho dos alunos nas áreas e

---

<sup>14</sup> Criado em 2007, no segundo mandato do presidente Lula (2007-2010), o Programa de Aceleração do Crescimento (PAC) promoveu a retomada do planejamento e execução de grandes obras de infraestrutura social, urbana, logística e energética do país, contribuindo para o seu desenvolvimento acelerado e sustentável. Fonte: <http://www.planejamento.gov.br/ministerio.asp?index=61&ler=s881>

<sup>15</sup> **Avaliação Nacional do Rendimento Escolar - Anresc (também denominada "Prova Brasil")**: trata-se de uma avaliação censitária envolvendo os alunos da 4ª série/5º ano e 8ª série/9º ano do Ensino Fundamental das escolas públicas das redes municipais, estaduais e federal, com o objetivo de avaliar a qualidade do ensino ministrado nas escolas públicas. Participam desta avaliação as escolas que possuem, no mínimo, 20 alunos matriculados nas séries/anos avaliados, sendo os resultados disponibilizados por escola e por ente federativo.

<sup>16</sup> Fonte: <http://portal.inep.gov.br/web/portal-ideb>, consultada em 25/01/2014.

anos avaliados. O Saeb é composto por três avaliações externas em larga escala, de acordo com o quadro:

**Quadro 2** – Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb)



Fonte: <http://provabrazil.inep.gov.br/>

A infraestrutura de sustentação do PDE apoia-se em dois pilares: o técnico e o financeiro. O apoio técnico advém das estatísticas referentes ao funcionamento das escolas, de instrumentos de avaliação e dos indicadores de aproveitamento dos alunos. A educação básica está contemplada com 17 ações. O programa “Mais Educação”- que veremos detalhadamente no capítulo seguinte- está entre as ações de apoio ao desenvolvimento da educação básica, que contemplam também outros programas: “Transporte Escolar”, “Saúde nas Escolas”, “Guia das Tecnologias Educacionais”, “Educacenso”, “Coleção Educadores” e “Inclusão Digital”. O “Mais Educação” que se propõe a ampliar o tempo de permanência dos alunos nas escolas, implicará também na ampliação do espaço necessário para a prática das atividades educativas propostas pelo programa. Ação que demandará apoio de diferentes ministérios: Educação, Cultura, Esporte e Desenvolvimento Social.

No tocante ao pilar financeiro, um marco importante foi a substituição do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF)<sup>17</sup> pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB)<sup>18</sup> em 2007. Esta

<sup>17</sup> O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental (FUNDEF) foi instituído pela Emenda Constitucional nº14, de setembro de 1996, e sua regulamentação está na Lei 9.424, de 24 de janeiro do mesmo ano, e no Decreto nº 2.264, de junho de 1997.

<sup>18</sup> O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica, o FUNDEB foi criado pela Emenda Constitucional nº53, de 19 de dezembro de 2006 e regulamentado pela Lei 11.494, de 20 de junho de 2007, em substituição ao FUNDEF, que vigorou de 1997 a 2006.

medida ampliou o alcance do financiamento para o setor, incorporando todos os níveis da Educação Básica: educação infantil, ensino fundamental e médio. Porém, o aumento no número de estudantes atendidos não representou o aumento proporcional dos recursos repassados. Segundo Saviani (2007):

A participação dos estados e municípios na composição do fundo foi elevada de 15 para 20%, do montante de 25% da arrecadação de impostos obrigatoriamente destinados, por determinação constitucional, para a manutenção e desenvolvimento do ensino, assegurando-se a complementação da União (p.1234).

Porém, o autor sinaliza para o fato que “não estão claros os mecanismos de controle, permanecendo a possibilidade de que as administrações municipais manipulem os dados de modo a garantir o recebimento dos recursos, apresentando estatísticas que mascarem o desempenho efetivo” (p.1232). O FUNDEB não representou, portanto, o aumento efetivo dos recursos financeiros destinados à educação, pelo contrário. O número de estudantes atendidos pelo Fundo passa de 30 milhões para 47 milhões, portanto um aumento de 56%. Em contrapartida o montante do fundo passou de 35,2 bilhões para 48 bilhões, o que significa um acréscimo de apenas 36,3%.

A desarticulação entre o PNE 2001 e o PDE 2007 é explicitada por Saviani (2007), que acredita que o segundo não constitui um plano, em sentido próprio. Segundo o autor, o PDE “se define, antes, como um conjunto de ações que, teoricamente, se constituiriam em estratégias para a realização dos objetivos e metas previstos no PNE” (p.1239). Seria necessária uma lei que revogasse o PNE, para que o PDE – já que também recebe denominação de plano- pudesse ser absorvido como tal. Contudo “o PDE é lançado num momento em que se encontra formalmente em plena vigência o PNE, ainda que, de fato, este permaneça, de modo geral, solenemente ignorado” (p.1241).

Em 2002, o cenário era de transição política e, como já citado anteriormente, o governo de FHC vetou pontos centrais do PNE. FHC vetou o que faria do PNE um plano (Valente, 2001 *apud* Saviani 2007) com seus vetos referentes ao financiamento- sem assegurar os recursos necessários para atingir as metas propostas no Plano Nacional de Educação. E apesar da expectativa de derrubada dos vetos com a eleição de Lula em 2002, os mesmos foram mantidos pelo novo governo.

A direção, portanto, estava sendo seguida e mantida pelo novo governo eleito do Partido dos Trabalhadores (PT), sinalizando os rumos da política educacional brasileira para a próxima década. Assim sendo, Saviani (2007) afirma que:

Com a ascensão do PT ao poder federal, sua tendência majoritária realizou um movimento de aproximação com o empresariado, ocorrendo um certo distanciamento de suas bases originárias. Talvez isso explique, de certo modo, por que o MEC, ao formular o PDE, o tenha feito em interlocução com a referida parcela da sociedade e não com os movimentos dos educadores. (p.1243)

Poderemos constatar esta tendência no item a seguir, acompanhando as definições legais adotadas pelo governo - dito de esquerda- porém apoiado e sustentado por entidades empresariais de todo tipo. Levando ao que Martins (2009) definiu como a “direita para o social”, abre-se um novo (e lucrativo) mercado voltado para o setor social educativo no Brasil.

## **2.2 - Todos pela Educação: um novo padrão na educação pública**

Algumas entidades empresariais, imbricadas na aparelhagem estatal, durante a década de 90 foram responsáveis pela construção de uma nova identidade educacional ao país. Hoje, após quase vinte anos da participação dessas entidades nas políticas educacionais, vemos o sucesso na consolidação de suas propostas de “colaboração e empreendedorismo”. Rummert (2000) aponta algumas delas - Confederação Nacional da Indústria (CNI); Federação das Indústrias do Rio De Janeiro (Firjan); Pensamento Nacional das Bases Empresariais (PNBE) e o Instituto Herbert Levy (IHL) - como idealizadoras da “educação de qualidade proposta pelo capital”. Segundo a autora:

Tal conjunto de entidades apresenta, de forma abrangente, a concepção de educação básica formulada pelo empresariado que, além de apresentar exigências ao Estado, se propõe a definir as políticas, os fundamentos e as concepções básicas da educação destinada ao conjunto da classe trabalhadora. Ao conhecer a proposta educativa empresarial, será possível, por extensão, conhecer códigos de explicação da realidade e padrões de representação social, que naturalizam as condições de produção e as relações sociais, tal como formulados hoje, segundo a ótica dominante (p.74)

O Decreto nº 6.094 sancionado em abril de 2007, e que se constitui como a principal ação do PDE, tem sua origem no movimento *Todos pela Educação* (TPE). Originado em 2006 **como um** movimento da sociedade civil, é composto por intelectuais orgânicos da burguesia e membros da classe empresarial brasileira. No discurso oficial o movimento “tem a missão de contribuir para que até 2022, ano do bicentenário da Independência do Brasil, o país assegure a todas as crianças e jovens o direito a Educação Básica de qualidade” (TPE, 2006). A formulação que orienta o TPE na organização da “vontade coletiva” é assim descrita por Milú Villela: “sem educação de qualidade para todos o país jamais será competitivo, jamais oferecerá oportunidades iguais de crescimento para todos os seus cidadãos, jamais terá um desenvolvimento com justiça e com equidade” (VILLELA, 2006, s/p. apud MARTINS, 2008)”. A autora desta formulação é empresária, vice-presidente da ITAÚ/SA, e está na lista dos trinta bilionários do país, com uma fortuna estimada em dois bilhões de dólares<sup>19</sup>.

A estrutura organizacional do movimento é composta por um aglomerado de grupos empresariais, constituindo representantes e patrocinadores do Todos pela Educação. Entre eles, destacamos:

- . Grupo Pão de Açúcar,
- . Fundação Itaú - Social,
- . Fundação Bradesco,
- . Instituto Gerdau,
- . Fundação Roberto Marinho,
- . Fundação Educar - Dpaschoal,
- . Faber-Castell,
- . Instituto Itaú Cultural,
- . Faça Parte -Instituto Brasil Voluntário,
- . Instituto Ayrton Senna,
- . Cia. Suzano,
- . Banco Santander,
- . Instituto Ethos, entre outros.

---

<sup>19</sup> Matéria de 10 de março de 2011 intitulada: *Brasil tem 30 bilionários no ranking da “Forbes”*, no sítio: [www.estadão.com.br/noticias/impresso.brasil-tem-30-bilionarios-no-ranking-da-forbes,689845,0.htm](http://www.estadão.com.br/noticias/impresso.brasil-tem-30-bilionarios-no-ranking-da-forbes,689845,0.htm), consultada em 15/07/2013

Atualmente o presidente é o empresário da construção civil Jorge Gerdau, e fazem parte da comissão técnica Claudia Costin - atual Secretária de Educação do município do Rio de Janeiro, Marcelo Neri<sup>20</sup> e Ricardo Paes de Barros- economistas e pesquisadores com fortes influências no governo- e Viviane Senna empresária que comanda o Instituto Ayrton Senna. Tem entre seus sócios fundadores o ex Ministro da Educação e atual prefeito de São Paulo, Fernando Haddad. Uma mistura de empresários, economistas, pesquisadores alinhados com o governo e governantes formam este movimento que se propõe elaborar planos para a melhoria da qualidade da educação pública no Brasil.

Apontamos aqui, portanto, a influência que a classe empresarial exerce sobre a política educacional brasileira, sinalizando sua capacidade de organizar, manter e expandir seus interesses e concepções na sociedade. Para Gramsci (2011),

se não todos os empresários, pelo menos uma elite deles deve possuir a capacidade de organizar a sociedade em geral, em todo o seu complexo organismo de serviços, até o organismo estatal, tendo em vista a necessidade de criar as condições mais favoráveis à expansão da própria classe (p.15).

Articulado politicamente e com uma ideologia de responsabilidade social, o TPE tem seu projeto consolidado para a nova conformação dos trabalhadores brasileiros. Quando o modo de produção atinge altos níveis de exploração e desumanização de seus trabalhadores – através da superexploração da força de trabalho, movimentos como este, surgem como a possibilidade de um “capitalismo de face humanizada”. Segundo Martins (2008), essas iniciativas trazem o “surgimento de uma **direita para o social**, ou seja, um amplo agrupamento de empresários que passa a atuar na ampliação dos horizontes de luta política por meio de intervenções sistemáticas nas “questões sociais” (p.2)”. Ao assumir uma postura colaborativa em relação à educação nacional, a classe empresarial consegue articular de forma eficaz seus objetivos de expansão capitalista com objetivos políticos e sociais. Através de campanhas, propagandas e a efetiva inserção nas redes públicas de ensino. Reiterando aqui a já citada atuação da Fundação Roberto Marinho através do fornecimento de material didático e apoio pedagógico às turmas com defasagem idade/série na prefeitura do Rio

---

<sup>20</sup> Marcelo Neri, ex-pesquisador da Fundação Getúlio Vargas (FGV) é atualmente presidente do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. O IPEA é uma fundação pública federal vinculada à Secretaria de Assuntos Estratégicos da Presidência da República. Suas atividades de pesquisa fornecem suporte técnico e institucional às ações governamentais para a formulação e reformulação de políticas públicas e programas de desenvolvimento brasileiros.

de Janeiro. A metodologia utiliza o recurso do Telecurso<sup>21</sup> afastando qualquer aspecto que possa abranger os conceitos de uma educação integral, única e desinteressada proposta por Gramsci. Um tipo de educação aligeirada, direcionada especificamente para jovens e adultos que não conseguiram frequentar a escola na idade regular. Os professores são chamados de “polivalentes”, ou seja, lecionam todas as disciplinas. Independente da formação- o professor de matemática - por exemplo, dará aulas de: História, Geografia, Português e Ciências. Sabendo que isto é tecnicamente e pedagogicamente inviável, a estratégia utilizada é a da tele-aula do Telecurso, onde através de vídeos produzidos pela Fundação/Rede Globo esses jovens são educados para exercer seu papel na sociedade capitalista: trabalhar sem questionar, ou melhor, sem ao menos reconhecer-se como trabalhador (explorado) dentro desta sociedade.

Essa nova colaboração de classes está expressa no documento do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, que em seu artigo 1º, estabelece:

O Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação (Compromisso) é a conjugação dos esforços da União, Estados, Distrito Federal e Municípios, atuando em *regime de colaboração* das famílias e da comunidade, em proveito da melhoria da qualidade da educação básica (BRASIL, 2007, grifos meus).

Este sistema de participação colaborativa representa um retrocesso histórico, o qual, segundo Soares(2009) “vem implicando a renúncia explícita do Estado em assumir sua responsabilidade na prestação de serviços sociais (sobretudo saúde e educação) em bases universais”. Responsabilizando famílias e comunidade, o artigo 1º traz uma nova concepção para a melhoria da qualidade educacional brasileira. Uma concepção onde as três esferas governamentais, a família e comunidade devam atuar em conjunto. Mas o que exatamente entendemos por comunidade? A classe empresarial faz parte da comunidade? O decreto nos deixa claro que sim. E fundamentado nesse princípio colaborativo, expõe suas estratégias para concretizar a sociabilidade burguesa (Neves, 2005) necessária aos desígnios do capital.

O Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007 do Governo Federal é composto por quatro capítulos. Porém neste trabalho analisaremos pontos específicos do documento considerados fundamentais para

---

<sup>21</sup> O Telecurso promove um sistema de educação à distância mantido pela Fundação Roberto Marinho e pelo sistema da Federação das Indústrias do Estado de São Paulo (FIESP), sendo exibido pela Rede Globo de televisão. O programa consiste em tele-aulas que podem ser assistidas em casa ou em tele-salas. Existe também a modalidade profissionalizante na área de mecânica.

a compreensão das políticas neoliberais nas escolas públicas. São eles: CAPÍTULO I, Artigo 2º: incisos XXVII e XXVIII; CAPÍTULO III, Artigo 7º.

#### CAPÍTULO I – DO PLANO DE METAS COMPROMISSO TODOS PELA EDUCAÇÃO

Art. 2º A participação da União no Compromisso será pautada pela realização direta, quando couber, ou, nos demais casos, pelo incentivo e apoio à implementação, por Municípios, Distrito Federal, Estados e respectivos sistemas de ensino, das seguintes diretrizes:

XXVII - firmar **parcerias externas** à comunidade escolar, visando a melhoria da infraestrutura da escola ou a promoção de projetos socioculturais e ações educativas;

XXVIII - organizar um comitê local do Compromisso, com **representantes das associações de empresários**, trabalhadores, sociedade civil, Ministério Público, Conselho Tutelar e dirigentes do sistema educacional público, encarregado da mobilização da sociedade e do acompanhamento das metas de evolução do IDEB (BRASIL, 2007, grifos meus).

Os trechos supracitados referem-se às parcerias da escola com a comunidade, dando lugar de destaque para o empresariado. O discurso empresarial visa, sobretudo, “pressionar as diferentes instâncias do Estado para que seja viabilizado um projeto educacional que conforme a educação básica às novas características dos processos produtivos e às exigências competitivas do mercado internacional (Rummert, 2000: p.102)”. Para tanto, o projeto educacional deverá contribuir para a formação de um novo trabalhador, mais adaptado ao processo de reestruturação produtiva. Havendo com isso a necessidade de superar o conflito entre capital e trabalho, forja-se uma nova relação de cooperação, de aliança entre ambos. O trecho a seguir é referente ao programa Mais Educação, e aponta seus colaboradores:

#### 8.5 ESTRUTURA DE GESTÃO DA AÇÃO RELAÇÃO ESCOLA-COMUNIDADE

A gestão da ação Relação Escola-Comunidade é intersetorial e se dará de forma articulada nos territórios em três níveis: nacional (federal - Ministérios), regionais (estados, municípios - Comitês e Conselhos) e locais (escolas – Equipe e Comitê Local).

Outras instituições como, por exemplo, da iniciativa privada, da sociedade civil, universidades, faculdades e institutos de ensino, sistema S (SESI, SESC, SENAC, etc) e órgãos públicos deverão ser identificados e convidados a colaborar com as atividades comunitárias, tanto no nível de planejamento como de execução. (Manual do Programa Mais Educação, MEC, 2013: p.36)

Sob a ótica empresarial, formulou-se um ideal de qualidade para a educação básica no Brasil. Desta forma, considerada como um investimento, a educação fora estruturada “para se atingir novos patamares quantitativos e qualitativos de produção, coadunados com as atuais demandas do mercado internacional, com as novas formas de produção e gerenciamento do trabalho e com os parâmetros impostos pela globalização” (Rummert, 2000, p.93).

Os incisos XXVII e XXVIII tratam da inserção das organizações não-governamentais e das organizações do terceiro setor (ONGs e OTSs) que se desenvolveram e proliferaram sob o neoliberalismo, criando a mobilização de alguma entidade distinta chamada “sociedade civil”.

### CAPÍTULO III – DA ADESÃO AO COMPROMISSO

Art. 7º Podem colaborar com o Compromisso, em caráter voluntário, outros entes, públicos e privados, tais como organizações sindicais e da sociedade civil, fundações, **entidades de classe empresariais**, igrejas e entidades confessionais, famílias, pessoas físicas e jurídicas que se mobilizem para a melhoria da qualidade da educação básica (BRASIL, 2007, grifos meus).

A atuação empresarial no período dos governos de Fernando Henrique Cardoso – de 1995 a 2002 – sob a análise de Martins (2009) esclarece muitos pontos deste novo padrão de sociabilidade conquistado pela classe empresarial. Segundo o autor, dois aparelhos privados são os responsáveis principais por disseminar no Brasil a chamada ideologia da “responsabilidade social”: o GIFE e o Instituto Ethos. Uma organização denominada Grupo de Institutos, Fundações e Empresas (GIFE), criada em 1995 “com a missão de ordenar e incentivar a intervenção burguesa na “questão social” a partir do que denominaram de “investimento social privado” (p.142)”. E em 1998, outra organização denominada Instituto Ethos de Empresas e Responsabilidade Social, “com a finalidade de ampliar e estimular uma nova conduta empresarial na sociedade, reunindo empresas de diferentes tamanhos e setores de atuação na economia brasileira (p.142)”. Segundo Martins (2009):

A atuação desses organismos na segunda metade dos anos de 1990 foi fundamental para conscientizar o empresariado sobre a importância da ação coletiva e orgânica através da “responsabilidade social empresarial” e sobre a necessidade de ampliar o número de organizações na sociedade civil, ampliando o trabalho de educação de

corações e mentes para assegurar a afirmação da nova sociabilidade do capital (p.142).

Alinhada às propostas empresariais, surgem também atribuições direcionadas aos organismos internacionais. O Capítulo III do decreto, que trata da adesão ao compromisso, deixa clara a participação desses organismos nas políticas educacionais, afirmando seu lugar nas reuniões do Comitê:

Art. 6º Será instituído o Comitê Nacional do Compromisso Todos pela Educação, incumbido de colaborar com a formulação de estratégias de mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica, que subsidiarão a atuação dos agentes públicos e privados.

§ 1º O Comitê Nacional será instituído em ato do Ministro de Estado da Educação, que o presidirá.

§ 2º O Comitê Nacional poderá convidar a participar de suas reuniões e atividades representantes de outros poderes e de **organismos internacionais**.

Organismos financeiros internacionais como: Banco Mundial (BM) e o Fundo Monetário Internacional (FMI) - instituições também denominadas como as “gêmeas de Bretton Woods”, que assumiram importante papel na difusão de novos princípios que orientam a neoliberalização. No campo educacional, elas dão suporte, formulam, reformulam e disseminam suas orientações. Contudo, segundo Pronko (2013), cabe ressaltar a necessidade de superar “o duplo equívoco de pensar a atuação do Banco Mundial como uma intervenção de fora para dentro (portanto, uma sobredeterminação do âmbito internacional sobre o nacional) e como uma imposição unilateral da qual governantes locais seriam vítimas (p.1)”. A já citada - no capítulo anterior- participação do ex-ministro da educação Paulo Renato de Sousa e ex-ministro do trabalho Paulo Paiva, no Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), ambos do governo de FHC coadunam com este duplo equívoco, apontando a atuação dos governantes brasileiros nestes organismos.

As políticas educacionais se situam, portanto, no contexto dos ajustes neoliberais iniciados tardiamente no Brasil no governo FHC na década de 90. A legislação e o programa analisados neste trabalho apontam duas questões preponderantes: a primeira é a efetiva participação das entidades empresariais na educação nacional e a segunda, o aumento do tempo de permanência dos alunos no

ambiente escolar - em outras palavras: ampliação da jornada escolar. Porém esta segunda questão traz consigo uma polissemia, tanto do termo em si- educação integral/horário integral- como de concepções e significados.

### 2.3 - Tempo integral: solução para quem?

A Educação Integral constitui ação estratégica para garantir atenção e **desenvolvimento integral** às crianças, adolescentes e jovens, sujeitos de direitos que vivem uma contemporaneidade marcada por intensas transformações e exigência crescente de acesso ao conhecimento, nas relações sociais entre diferentes gerações e culturas, nas formas de comunicação, na maior exposição aos efeitos das mudanças em nível local, regional e internacional. Ela se dará por meio da **ampliação de tempos**, espaços e oportunidades educativas que qualifiquem o processo educacional e melhorem o aprendizado dos alunos. (Manual Mais Educação, MEC, 2009: p.1 grifos meus).

No trecho supracitado está contida a concepção de educação integral segundo o Estado brasileiro e que, portanto, deve ser seguida pelo programa Mais Educação. Sem especificar o significado do que seja o “desenvolvimento integral” para os sujeitos, esta definição é reducionista e limitada. Não se pode reduzir o desenvolvimento humano tão somente aos aspectos pedagógicos, aumentando o tempo e o espaço do indivíduo no ambiente escolar. Em nenhum momento esta concepção permite uma visão crítica da sociedade, e sugere explicitamente que todos devem se adaptar às novas transformações e exigência da contemporaneidade. Assim sendo faremos uma reflexão acerca do tema buscando uma concepção mais voltada para a totalidade.

A tentativa de estabelecer o horário em tempo integral nas escolas públicas, não é um elemento novo no cenário educacional, especialmente no município do Rio de Janeiro. Em maio de 1985, na capital do estado do Rio de Janeiro inaugurou-se o primeiro Ciep – Centro Integrado de Educação Pública. Segundo Cavaliere & Coelho (2003), durante os anos 1980 e 1990, sob o governo do PDT (Partido Democrático Trabalhista) no Estado do Rio de Janeiro, “foram construídos e postos em funcionamento 506 Cieps, escolas públicas de tempo integral, com concepção administrativa e pedagógica próprias. A intenção declarada era de promover um salto na qualidade na educação fundamental no estado (p.148)”. As autoras mostram em suas análises que o processo de desmonte dos Cieps no estado do Rio de Janeiro, se deu essencialmente pelo fato de o governo do PDT não ter feito sucessor do mesmo partido

nos anos de 1987 e 1995. Porém, este é apenas um dos fatores que levaram os Cieps ao desmonte, além de terem se tornado sinônimo de escola de má qualidade, rejeitada por professores e diretores. Em texto escrito em dezembro de 2000, Castro e Faria<sup>22</sup> (2002) buscam apontar os pontos positivos dos Cieps, mas destacam um importante ponto fraco relativo ao programa:

[...] podemos destacar a fragilidade estrutural do programa, que se desenvolveu dentro de uma secretaria extraordinária, com grande parte de suas atividades implementadas através de artifícios administrativos, como a contratação dos animadores culturais e pessoal de apoio por cooperativa. (p.84)

Assim sendo, um programa com a grandeza física/estrutural, financeira e pedagógica dos Cieps deveria captar muitos recursos humanos e financeiros para sua continuidade. E por isso, “nada mais fácil para os administradores menos comprometidos com a educação democrática do que extinguir secretarias e cooperativas, apoiados no conveniente discurso de racionalização dos recursos públicos” (*ibid*). Esta lógica contraditória continua sendo repetida na atual estratégia governamental, como veremos no capítulo III, onde analisaremos o programa Mais Educação.

Dados da pesquisa de Cavaliere & Coelho (2003) apontam que no ano de 1986, foram implantados oito Cieps, seguido em 1987 por apenas uma unidade. No ano de 1994, novamente sob o governo do PDT, foram implantados dezoito Cieps no estado, enquanto que no ano seguinte 1995 apenas dois e 1999 somente um Ciep foi implantado no Estado do Rio de Janeiro. Estes dados mostram a descontinuidade na política governamental relacionada à educação integral. Porém os dados trazem consigo a falta de um plano concreto para a melhoria da qualidade na educação brasileira, sinalizando que não há uma política de Estado e sim políticas de governos para o tema. No entanto, a escola em horário integral continua como meta a ser alcançada, seguindo seu caminho de forma precária, através do programa Mais Educação.

Oferecer educação em tempo integral em 50% das escolas públicas de educação básica está entre as vinte metas do novo PNE. Além disso, esta meta é propagandeada pelo governo atual como sinônimo de educação de qualidade. Cabe aqui levantarmos alguns questionamentos acerca do elemento tempo. No mundo

---

<sup>22</sup> Ana Rosa Viveiros de Castro, ex-assessora de Planejamento das Secretarias de Estado e Planejamento do Rio de Janeiro; Lia Ciomar Macedo de Faria, professora da UERJ, exerceu os cargos de Subsecretária de Estado de Educação (jan. a out. de 1999) e Secretária de Estado de Educação (out. de 1999 a jan. de 2001) no Governo Anthony Garotinho.

contemporâneo, o tempo de crianças e jovens na escola é um pilar para a organização da vida de uma família, estendendo-se para a sociedade em geral. Segundo Cavaliere (2007), “o tempo é um elemento fundamental para a compreensão não apenas dos processos civilizatórios, num sentido mais amplo, mas também dos processos de criação, acumulação e distribuição de riquezas materiais e simbólicas nas sociedades (p.1017)”.

Tendo como referência a teoria marxista, o tempo está presente na determinação do valor da mercadoria. Assim sendo o tempo de trabalho socialmente necessário à produção da mercadoria e à possível geração da mais-valia promovem uma apropriação do tempo excedido, que será transformado em valor. Portanto devemos questionar: a proposta de ampliação do tempo da criança na escola está relacionada com a ampliação da jornada de trabalho de seus pais? A escola estaria se ampliando para servir aos desígnios da acumulação capitalista? A escola pública atendendo aos pobres do país estaria então contribuindo para a superexploração da classe trabalhadora? Ao analisar a relação capital-trabalho sob a ótica da teoria do capital humano, Frigotto (2010 : p.237), sugere que :

a viabilidade desta perspectiva de escola, que se organiza a partir das práticas sociais concretas existentes nas relações de produção da existência dos trabalhadores, não aparece apenas como hipótese, mas como resultado de sinais históricos de sua existência. A formulação de sua possibilidade resulta da colocação histórica de sua necessidade.

Ao sinalizarmos adquirirmos uma real necessidade em aumentar a carga de trabalho da população, teremos uma prática concreta- que será priorizada pelo governo- em manter as crianças por um tempo maior no ambiente escolar. Afinal, como acelerar o crescimento de um país, sem explorar o trabalhador? Pode uma nação aumentar sua infraestrutura para crescer economicamente sem a força de trabalho necessária? Trecho da matéria jornalística: *Brasil vive "apagão" da mão de obra qualificada em setores em expansão*, mostra a contradição em que vivemos nos últimos anos no país:

A menor taxa de desemprego da história brasileira (6%) — alcançada ano passado no embalo da acelerada formalização de trabalhadores desde a última década — é motivo para comemoração no Dia do Trabalho. Mas ela também serve para evidenciar déficits de qualificação profissional. Os sintomas mais claros do problema são os chamados apagões da mão de obra qualificada em setores com grande

expansão no país, como a construção civil, a indústria metal-mecânica e a exploração de petróleo e gás. Mas há outro dado que está deixando técnicos do governo e da iniciativa privada ainda mais preocupados em relação às distorções no mercado de trabalho. Eles temem para os próximos anos um quadro de escassez de pessoal mais amplo e complexo provocado pela atual crise no ensino médio.<sup>23</sup>

Uma contradição evidente surge no mercado de trabalho contemporâneo: ao mesmo tempo em que o Brasil possui sua menor taxa de desemprego, uma forte crise de força de trabalho atinge setores fundamentais para o desenvolvimento do país. A solução passa então pelo ensino. Políticas de ampliação dos cursos profissionalizantes, direcionados especificamente - diretamente “interessados” (Gramsci)- para as áreas que necessitam de mão de obra, como: construção civil, indústria metal-mecânica e exploração de petróleo e gás, fazem parte da estratégia governamental na busca pelo crescimento econômico do país. A ampliação da jornada escolar para os alunos do ensino fundamental está situada neste mesmo contexto de “crescimento a todo custo”, em que as políticas educacionais deverão coadunar com este interesse.

A **Meta 6** do PNE está diretamente relacionada à criação do Programa Mais Educação, segundo afirma a nota técnica do MEC/SEB “a resposta governamental para indução da educação integral com jornada ampliada para sete horas-diárias, expressou-se institucionalmente por meio da estratégia representada pelo Programa Mais Educação, ação do PDE,2007, com apoio financeiro do Programa Dinheiro Direto na Escola/FNDE a partir de 2008” e para tanto são apresentadas seis **estratégias** para a obtenção do objetivo, que são:

**6.1)** Estender progressivamente o alcance do programa nacional de ampliação da jornada escolar, mediante oferta de educação básica pública em tempo integral, por meio de atividades de acompanhamento pedagógico e interdisciplinares, de forma que o tempo de permanência de crianças, adolescentes e jovens na escola ou sob sua responsabilidade passe a ser igual ou superior a sete horas diárias durante todo o ano letivo, buscando atender a pelo menos metade dos alunos matriculados nas escolas contempladas pelo programa;

---

<sup>23</sup> Matéria de Sílvio Ribas e Jorge Freitas. Fonte: [http://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/economia/2012/05/01/internas\\_economia,300318/brasil-vive-apagao-da-mao-de-obra-qualificada-em-setores-em-expansao.shtml](http://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/economia/2012/05/01/internas_economia,300318/brasil-vive-apagao-da-mao-de-obra-qualificada-em-setores-em-expansao.shtml). Publicação: 01/05/2012.

**6.2)**Institucionalizar e manter, em regime de colaboração, programa nacional de ampliação e reestruturação das escolas públicas por meio da instalação de quadras poliesportivas, laboratórios, bibliotecas, auditórios, cozinhas, refeitórios, banheiros e outros equipamentos, bem como de produção de material didático e de formação de recursos humanos para a educação em tempo integral;

**6.3)**Fomentar a articulação da escola com os diferentes espaços educativos e equipamentos públicos como centros comunitários, bibliotecas, praças, parques, museus, teatros e cinema;

**6.4)**Estimular a oferta de atividades voltadas à ampliação da jornada escolar de estudantes matriculados nas escolas da rede pública de educação básica por parte das entidades privadas de serviço social vinculadas ao sistema sindical de forma concomitante e em articulação com a rede pública de ensino;

**6.5)**Orientar, na forma do art. 13, § 1º, I, da Lei nº 12.101, de 27 de novembro de 2009, a aplicação em gratuidade em atividades de ampliação da jornada escolar de estudantes matriculados nas escolas da rede pública de educação básica de forma concomitante e em articulação com a rede pública de ensino, e

**6.6)**Atender as escolas do campo na oferta de educação em tempo integral considerando as peculiaridades locais(BRASIL,2010-b)”.

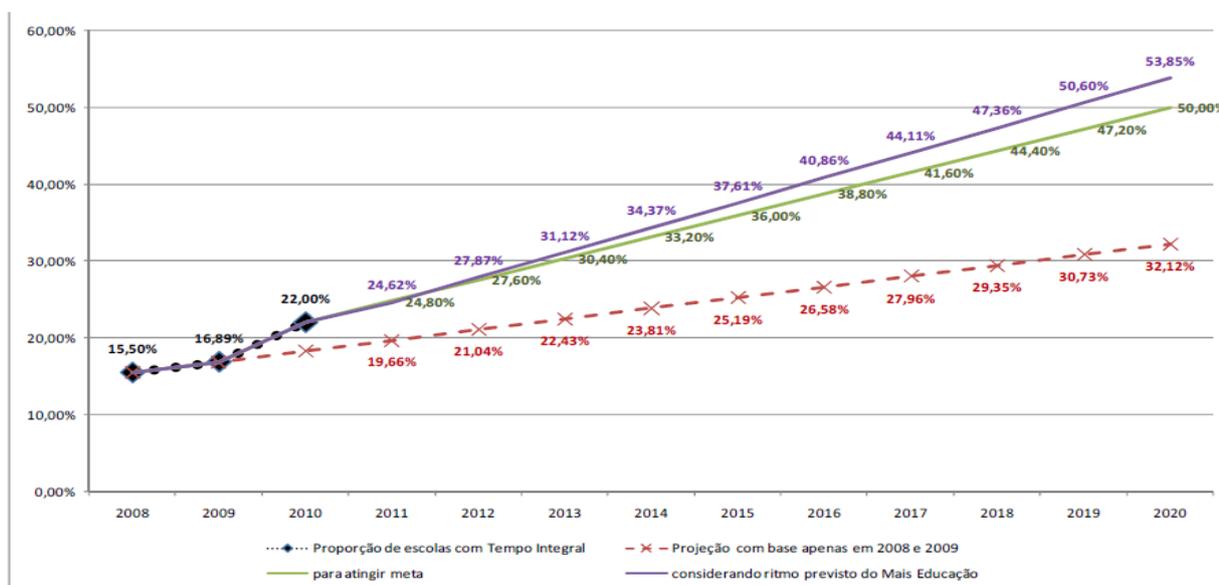
Questionamos aqui esta concepção em que o aumento do tempo de permanência da criança e do jovem na escola representa diretamente uma excelência na qualidade da educação nacional. O horário integral, colocado como uma meta do PNE, deixa de lado toda a importância de uma reflexão em torno do tema. Reduzido ao aumento do tempo (número de horas) de permanência da criança e do jovem na escola, esta proposta esvazia a dimensão emancipatória da função escolar. Na escola de tempo integral, todas as atividades, inclusive as de necessidades ordinárias da vida - alimentação, higiene, saúde - devem adquirir uma dimensão educativa (CAVALIERE, 2007). Contudo, questões de infraestrutura, organização do tempo e dos profissionais envolvidos nessa escola, são negligenciadas pelos documentos e pelas estratégias propostas. Podemos perceber então que esta escola se configura somente para a retenção do aluno no ambiente escolar por um tempo maior. Porém, esta permanência é oferecida sem as condições necessárias nem mesmo para as atividades básicas de higiene, por exemplo.

A expressão “*ampliação para menos*” (ALGEBAIL, 2010) é bem apropriada para a ampliação da jornada escolar -chamada pelo Estado de escola em tempo integral- implantada pelo governo brasileiro. Segundo a tese da autora:

A escola pública elementar, no Brasil, tendo em vista as funções de mediação que passa a cumprir para o Estado, em suas relações com os contingentes populacionais pobres, tornou-se uma espécie de posto avançado, que permite, a esse Estado, certas condições de controle populacional e territorial, formas variadas de negociação do poder em diferentes escalas e certa “economia de presença” em outros âmbitos da vida social” (Algebaile, 2010: p.26)

Com esta ampliação, novas tarefas são absorvidas pela escola. Tarefas que não necessariamente tratam da questão educativa, e que segundo Algebaile (2010: 27) “são arremedos de ação, cujos efeitos principais são o deslocamento do ensino de sua posição central na escola”. A intenção do Estado é manter esta ampliação da jornada escolar, projetando esta ampliação até o início da próxima década, como vemos no gráfico a seguir:

**Gráfico 1-** Proporção de escolas da Educação Básica com Tempo Integral e projeções dessa proporção – 2008 a 2020.



Fonte: Nota técnica PNE 2011-2020 (MEC/SEB,2011)

O gráfico 1 mostra o vertiginoso crescimento da oferta de escolas em horário integral<sup>24</sup> e sua ambiciosa projeção até o ano de 2020. Em 2008, a proporção de escolas

<sup>24</sup>Considerou-se como escolas com tempo integral aquelas que tinham turmas com duração mínima de sete horas diárias ou turmas de Atendimento Complementar ou Atendimento Educacional Especializado

da educação básica era de 15,50%, e a projeção para o ano de 2013, considerando a implementação do programa Mais Educação, apontaram um aumento para 31,12% de escolas com esta oferta. Ou seja, um aumento de 49.8% de escolas em tempo integral em três anos. A questão indissociável entre educação e qualidade, não parece acompanhar as projeções. O incremento de verbas que o aumento da jornada escolar demanda, não garante por si só que as escolas em tempo integral sejam de uma qualidade socialmente referenciada.

Podemos responder a questão que intitula este item, quando debruçarmos nosso olhar através de outras concepções de educação integral. Ou melhor, na mais completa concepção de educação integral, e não apenas na perspectiva de ampliação do tempo de permanência diária das crianças e jovens na escola, como proposto pelo governo brasileiro. Afinal, existe educação que não seja integral? Seria possível exercer o processo educativo de maneira parcial? O ser humano pode ser educado de outra maneira que não integralmente?

## **2.4 – Educação Integral: outras concepções**

### **2.4.1- Escola Única**

O termo educação única/unitária pode conter significações diversas, de acordo com a concepção adotada. Ferretti (2009) sugere que a origem da polissemia do termo *única/unitária*, vem da motivação política da burguesia ao perceber a necessidade de promover a unificação escolar. Esta unificação girava em torno do “interesse da burguesia em construir uma vontade nacional, articulada em torno do Estado, tendo por base suas concepções de mundo ou em outros termos, produzir uma uniformidade cultural e ideológica que lhe permitisse tornar-se hegemônica” (p.109). O ideário burguês de educação provoca um falseamento da realidade: eliminando do contexto de acesso à escola as barreiras econômicas, políticas, religiosas, raciais e sexuais, reduzindo-as a critérios psicopedagógicos tão somente. Transpondo para o plano educacional a limitada visão do direito burguês de liberdade. Em uma sociedade cindida em classes, há uma educação, ou um tipo de escola para a elite e outra para os trabalhadores. Nesta sociedade, Ferreti (2009) aponta que a produção é organizada “de

---

em no mínimo três dias da semana, mas que tivessem matrículas regulares. Ou seja, desconsideraram-se aquelas escolas que somente têm turmas de Atendimento Complementar ou Atendimento Escolar Especializado. Fonte: Nota técnica PNE 2011-2020 (MEC/SEB, 2011).

modo que o saber dominado pelo trabalhador se restrinja ao que é funcional a esta, enquanto que os que a estruturam detêm o saber sobre o processo produtivo como um todo (p.108)”. A evolução das máquinas solicitava cada vez menos ao trabalhador, a utilização de sua capacidade mental. Essa evolução, segundo o autor correspondeu à involução intelectual dos trabalhadores, com a idéia de que a educação deve mesmo ser diferenciada de acordo com a classe social, o autor cita a célebre frase de Adam Smith: educação para os trabalhadores sim, porém em doses homeopáticas.

Segundo Saviani (2003), o que nos caracteriza enquanto ser humano é o trabalho com objetivos específicos e conscientes. Os animais também agem, também exercem uma atividade, porém eles não antecipam mentalmente o que vão fazer, enquanto que o homem sim. Segundo o autor, Marx (1968) em *O Capital*, tratando do processo de trabalho em geral, distingue o pior dos arquitetos da mais hábil das abelhas pelo fato de o arquiteto antecipar mentalmente o que irá realizar, ao passo que a abelha realiza uma ação por instinto. Se é o trabalho que constitui a realidade humana, e se a formação do homem está centrada no trabalho – isto é, no processo pelo qual o homem produz sua existência –, é também o trabalho que define a existência histórica dos homens. Através desta atividade, o homem vai produzindo as condições de sua existência, transformando a natureza e criando, portanto, a cultura e um mundo humano. Esse mundo humano vai se ampliando progressivamente com o passar do tempo, gerando demandas específicas, a escola foi uma delas. Originalmente, a escola era algo restrito devido ao fato de que as habilidades que desenvolvia, nessas formas primitivas, se restringiam a pequenas parcelas da humanidade.

Apesar de não escrever textos especificamente pedagógicos, a obra do filósofo alemão Karl Marx deu origem ao que chamamos de educação politécnica. O ensino politécnico era visto por Marx como um processo na constituição de um novo tipo de trabalhador. Segundo ele, este tipo de educação “contribuiria para fortalecer o trabalhador, desenvolvendo suas energias físicas e mentais, abrindo-lhe os horizontes da imaginação e habilitando-o a assumir o comando da transformação social (Machado, 1989, *apud* Ferreti, 2009, p.114)”. Segundo orientações escritas por Marx em 1866, a educação para os filhos de operários deveria abranger três aspectos fundamentais: a educação mental; a educação corporal; e a educação tecnológica. Dividas também em três categorias de idade: 9 a 12 anos durante 2 h diárias; 13 a 15 anos durante 4 h diárias; e 16 e 17 anos durante 6 h diárias (Ferreti, 2009). Estes deveriam ser os tempos ocupados com as atividades produtivas de acordo com a idade.

Quanto à educação mental, Marx pensava ser necessário priorizar disciplinas como a gramática e as ciências naturais, ao invés de uma educação engajada. Argumentava que isto caberia ao espaço da luta política, devendo ser realizada fora da escola. Quanto à educação física, nada de muito detalhado, apenas a preocupação em recuperar o corpo das extenuantes horas de trabalho nas fábricas. Na época havia forte influência do militarismo nos exercícios ginásticos, o que lhes conferia caráter disciplinador. A educação tecnológica é considerada por Ferreti (2009) como a mais ligada ao argumento de Marx de que “para organizar e controlar a produção seria necessário aos operários deter saberes que, contidos nas máquinas, ultrapassariam de muito aqueles necessários apenas ao manejo delas (p.115)”. Mesmo ciente da importância desta dimensão do ensino, Marx considerava que apenas o domínio dos princípios técnicos da produção não seriam capazes de provocar transformações nas relações de produções vigentes em sua época.

A politecnicidade se torna então a proposta para seguir rumo à superação da dicotomia entre trabalho manual e trabalho intelectual, entre instrução profissional e instrução geral. Segundo Saviani (2003), a noção de politecnicidade deverá se contrapor à ideia de um ensino profissional destinado somente aos que executam, enquanto o ensino científico-intelectual aos que controlam e concebem o processo produtivo. Ele sugere que “o processo de trabalho desenvolva, em uma unidade indissolúvel, os aspectos manuais e intelectuais” (p.138). Afinal toda atividade humana envolve tanto o aspecto físico, quanto o intelectual, sem que ambos se excluam. Porém, para a classe dominante, não interessa que o trabalhador pense criticamente no seu processo de trabalho. O autor cita a experiência do Politécnico de Saúde, a EPSJV/FIOCRUZ, como idealizadora e realizadora de um trabalho social real, que consegue articular verdadeiramente o trabalho manual com o intelectual. Neste sentido, Saviani fundamenta que: “a Fundação Oswaldo Cruz, mantenedora do Politécnico, tem também hospitais. Isso significa que presta um serviço de saúde real, afetivo, à população, preenchendo, pois, o requisito da existência de um trabalho social real” (p.142).

Na visão de Estado ampliado, descrita por Gramsci, o Estado/sociedade política detém o monopólio legal da violência. E a sociedade civil é a principal responsável pela elaboração e divulgação ideológica através dos chamados aparelhos privados de hegemonia, como: escolas, igreja, partidos políticos, meios de comunicação, etc. No entender de Gramsci, a vontade coletiva deve ser nascida da história, construída a partir dos problemas concretos de uma sociedade em

desenvolvimento, e o marxismo reuniria as condições para promover essa reforma intelectual. Segundo Ferreti, uma visão de mundo, a partir da ótica do trabalhador, pode ser inserida por meio da cultura, “considerando que a construção da “vontade coletiva” é um processo longo e espinhoso, a ação cultural sistemática deverá, nesta perspectiva, exercer o papel político de fazer a crítica das ideologias que sejam a expressão da concepção proletária de mundo” (p.118). A participação consciente da classe trabalhadora é fundamental na articulação da construção de um novo bloco histórico, porém insuficiente. Para Gramsci, nenhuma sociedade é capaz de superar as condições existentes, antes de se desenvolver e completar todas as formas de vida implícitas em suas relações.

O conceito desenvolvido através do **trabalho** como princípio educativo nos encaminha para a fundamentação de uma *escola de qualidade*, utilizando o ideário da Escola Unitária, sugerido por Gramsci. Este conceito se contrapõe a idéia de uma escola dividida em clássica e profissional, onde a escola profissional destinava-se às classes instrumentais, enquanto a clássica destinava-se às classes dominantes e aos intelectuais. Para ele, esta dualidade pode ser superada através de “uma escola única inicial de cultura geral humanística, formativa, que equilibre de modo justo o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente e o desenvolvimento das capacidades de trabalho intelectual” (p.33). Acreditamos que dessa dualidade, venha a concepção que questionamos anteriormente: a de que o ser humano pode ser educado parcialmente.

É neste contexto que a escola é entendida por Gramsci tanto como um instrumento de manutenção da classe dominante como uma possibilidade de transformação, Ferreti salienta que “na perspectiva da luta hegemônica à escola caberia promover a educação das massas populares com o objetivo de libertá-las da visão folclórica de mundo e dos mitos, tendo em vista a construção de uma consciência unitária” (p.120). E é neste mesmo contexto que surge a idéia de uma escola desinteressada, ou seja, uma escola de cultura geral, não imediatamente interessada em atender saberes práticos, voltados para o trabalho. Mas é justamente o contrário a esta concepção de Gramsci, o que acaba ocorrendo:

as escolas de tipo profissional, isto é, preocupadas em satisfazer interesses práticos imediatos, tomam a frente da escola formativa, imediatamente desinteressada. O aspecto mais paradoxal reside em que este novo tipo de escola aparece e é louvada como democrática, quando na realidade, não só é destinada a perpetuar as diferenças

sociais, como ainda cristalizá-las em formas chinesas (*Gramsci, 1979, p.136 apud Ferretti, 2009, p.121*)

Outro ponto fundamental de uma escola de qualidade para Gramsci é o aspecto que envolve a relação professor-aluno. Gramsci sugere que o corpo docente deve ser ampliado, “pois a eficiência da escola é muito maior e intensa quando a relação entre professor e aluno é menor, o que coloca outros problemas de solução difícil e demorada” (p.36). Podemos notar a centralidade dada ao **docente** no processo educativo, quando em sua análise o autor aponta que:

Na realidade, um professor medíocre pode conseguir que os alunos se tornem mais instruídos, mas não conseguirá que sejam mais cultos; ele desenvolverá, com escrupulo e consciência burocrática, a parte mecânica da escola, e o aluno, se for um cérebro ativo, organizará por sua conta, e com ajuda de seu ambiente social, a “bagagem” acumulada. Com novos programas, que coincidem com uma queda geral do nível do corpo docente, simplesmente não existirá mais nenhuma “bagagem” a organizar (p.45).

A atual política educacional implementada nas escolas do município do Rio de Janeiro, é contrária a este ideal. Com a perda da autonomia do professor e a massificação dos conteúdos, elimina-se a formação de novas concepções de mundo. Além da utilização do material e dos recursos pedagógicos elaborados pela Fundação Roberto Marinho por turmas com defasagem idade/série.

#### **2.4.2– Educação Integral sob a perspectiva anarquista**

O máximo de liberdade ocorre quando todos os indivíduos são livres, pois as liberdades se completam, se auxiliam. Uma sociedade socialista libertária- anarquista – seria então a realização do homem completo, livre e senhor de suas habilidades (GALLO, 2002, p:16).

A concepção anarquista de Educação Integral advém do pensamento de Pierre-Joseph Proudhon, filósofo francês do século XIX, e também de Mikhail Bakunin, anarquista russo que foi discípulo das idéias de Proudhon. Esta concepção é contrária a qualquer proposta de educação oferecida ou mantida pelo governo. Isto porque, segundo a proposta anarquista, a emancipação dos trabalhadores só poderá ocorrer através da organização e ação dos próprios trabalhadores. Nesta perspectiva a liberdade não é vista a partir de uma construção individual, como na concepção liberal, e sim como um produto coletivo. Em outras palavras “ser livre é também ser reconhecido pelo outro

como livre; se não há ninguém mais que me reconheça como tal, não tenho também como adquirir consciência dela (p.17)”. E a escravidão do outro, implicará em uma barreira para a minha liberdade (GALLO,2002).

Bakunin mostra, assim, que na sociedade capitalista o homem nunca poderá ser livre, pois esta sociedade baseia-se na exploração, na desigualdade, em manter boa parte da população em condições subumanas, para que outra parcela da população possa realizar-se. No entanto, mesmo essa parcela dominante, a rigor, não se realiza como homem, pois esta concepção de homem calcada na exploração é anti-social e anti-humana, portanto. Se o explorado não é livre tampouco o explorador o é (*ibid*:p.17).

A educação e a instrução são o caminho necessário para que o ser humano entre em contato com a cultura produzida pela humanidade. E através do conhecimento possa então encontrar um meio para a desalienação e seguir a luta pela liberdade. Porém desde o grande projeto burguês da Revolução Francesa, o inglês William Godwin um dos precursores do Anarquismo do século XIX, já alertava para o perigo de um sistema público de ensino controlado pelo governo. Gallo (2002) afirma que segundo Godwin<sup>25</sup>: “o ensino nestas escolas está sempre voltado para a defesa de preconceitos, a justificação das doutrinas e não o seu exame crítico e consciente. Com este ensino, o Estado pretenderia controlar o aprendizado de forma que lhe fosse conveniente (p.18).”

O movimento anarquista brasileiro tem como figura importante José Oiticica, que em 1925 escreveu um livreto intitulado *A Doutrina Anarquista ao alcance de todos*. Com esta obra Oiticica buscou difundir as idéias libertárias entre o operariado, e segundo ele “para os possuidores, é de toda importância manter os cidadãos, mormente os trabalhadores proletários, com tal mentalidade que aceitem, sem revolta, e defendam convencidos o regime social vigente” (Gallo,2002: p.19). Ou seja, para os anarquistas a grande questão da educação está em seus objetivos. E os objetivos de uma educação libertária e de uma educação burguesa são objetivos antagônicos: enquanto uma busca atingir aquilo que o sujeito é, a outra busca transformá-lo em outro ser, alienado e obediente. Para tanto a perspectiva de educação libertária sugere que ocorra um processo paralelo de *individualização e integração*:

Ao mesmo tempo em que o indivíduo singulariza-se, ganha consciência de que sua diferença só faz sentido no contexto coletivo, harmonizando-se com as diferenças dos demais. Educar é, então, dar condições a cada pessoa para que ela se descubra, enquanto indivíduo

---

<sup>25</sup> Em texto de 1793, intitulado *Investigação sobre a justiça política*.

livre e enquanto ser social é dar condições para que ela possa perceber e realizar, na justa medida, a dialética do *indivíduo social*, a sua liberdade na liberdade do outro (p.20).

Tarefa arriscada e por isso mesmo, a Pedagogia Libertária - educação anarquista- se constitui como uma pedagogia do risco, enquanto a Pedagogia Tradicional - educação burguesa, por comparação, seria uma pedagogia da segurança.

Apesar de fazer parte da história da educação brasileira, poucos documentos se encontram disponíveis sobre o período em que no Brasil o movimento anarquista lutou em favor da educação do povo, especialmente dos operários e seus filhos. Kassick(2008) lamenta que “devido à escassez de material escrito, falar de pedagogia libertária no Brasil parece trazer à memória algo já extinto, ou que, na melhor das hipóteses, dorme sob as cinzas dos feitos de bravos militantes do passado”(p.137). Havia uma necessidade por parte dos militantes anarquistas em não deixar pistas que pudessem comprometer o movimento de luta contra o Estado e suas instituições opressoras, o que comprometeu os registros das idéias libertárias.

Ferrer i Guardia<sup>26</sup>, na Espanha sistematizou as bases da educação anarquista em sua Escola Moderna. Os princípios da Escola Moderna foram adotados em vários países, inclusive no Brasil. Os métodos de ensino tinham como base o respeito à liberdade, à expressão da criança e de sua individualidade. Segundo Kassick(2008) “ ao mesmo tempo em que a educação anarquista buscava novos métodos pedagógicos condizentes com o projeto revolucionário, realizava a denúncia da escola enquanto instituição de reprodução dos interesses da Igreja e do Estado”(p.138). Influenciado pelas idéias pedagógicas que vinham da Europa, o movimento libertário assimilou duas vertentes: ensino integral e o ensino racional.

O ensino integral e o ensino racional visavam á derrubada do sistema de educação classista que imperava. Assim como na concepção gramsciana, a educação anarquista criticava a dualidade do sistema educacional: uma educação científica para a burguesia e uma educação profissional para os filhos do povo:

Aos primeiros, o ensino das ciências, das artes e, conseqüentemente, o poder intelectual da época, que lhes garantia a função de dirigentes. Aos segundos, a aprendizagem parcial referente ao ofício, cuja demanda decorrente da divisão social do trabalho, formava a grande

---

<sup>26</sup>Francesc Ferrer i Guàrdia pedagogo espanhol nasceu em 1859, em Alella na Espanha. Foi perseguido e preso pela Igreja. Em 1909 foi executado na prisão de Montjuïc, acusado de ser o mentor da revolta conhecida como Semana Trágica de Barcelona de 1909.

massa de mão-de-obra fabril, apta para o trabalho braçal e para a submissão. (Kassick,2008:p.141).

Neste sentido, temos a concepção de educação integral anarquista. Muito semelhante ao ideário da Escola Única de Gramsci, onde ambas buscavam a superação do sistema classista burguês através de uma educação emancipatória, verdadeiramente integral para a classe trabalhadora. E ao mesmo tempo era ensino integral e racional, pois integraria o conhecimento teórico e prático, dando sólidas noções de todas as ciências e de todas as artes. Podendo assim, a criança adquirir uma base de conhecimentos tão ampla, que futuramente, quando na escolha de uma profissão, pudesse também superar o dogmatismo religioso da época.

Portanto para os anarquistas a educação não poderia ser oferecida nem pelo Estado nem pela Igreja, pois ambas seriam “sustentáculos dos privilégios, obrigatoriamente conservadores e fomentadores de leis que consagram a exploração do homem” (p.142). Contudo o movimento libertário encontrou problemas constantes, pois eram os responsáveis por prover os meios necessários para a manutenção de suas escolas. E para não condenar os operários a pagarem duplamente pela educação de seus filhos, “incitava os operários a não efetuarem o pagamento dos impostos cobrados pelo Estado para aplicarem em suas reais necessidades, com a segurança e certeza do aproveitamento e gestão direta do investimento” (p.142). Apesar de toda dificuldade encontrada para manter suas escolas, os anarquistas acreditavam que nem a educação confessional- promovida pela Igreja- nem a oficial- promovida pelo Estado - seriam capazes de libertar os operários e seus filhos do jugo e da exploração do capital, e proclamavam: “Camaradas! Arranquemos a criança ao padre e ao governo” (Luizetto, 1982 apud Kassick, 2008, p 142).

As atividades eram desenvolvidas através dos Centros de Estudos Sociais, com bibliotecas que promoviam cursos de instrução para os trabalhadores através do ensino mútuo e do estudo das questões sociais. Utilizavam a tática do convencimento por meio da propaganda anarquista e do jornal que lhes dava suporte técnico. A metodologia da Escola Moderna “seguiu os princípios da co-educação de sexos, co-educação de classes, do ensino racional, antiautoritário e integral e a formação do ser moral” (p.143). A educação deveria estar relacionada à revolução social e a solução não era apenas substituir os dirigentes, e sim acabar com a própria hierarquia – sendo os trabalhadores capazes de promover sua autogestão.

Por contemplar princípios fundamentais para emancipação e conscientização dos trabalhadores, a luta dos anarquistas não deve ser esquecida. Especialmente pelos educadores do século XXI que enfrentam o acirramento das condições de exploração do modo de produção capitalista. Uma concepção, que apesar de pouco difundida, merece lugar na história da educação brasileira.

**CAPÍTULO III**  
**O PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO E SUA CONFORMAÇÃO NO ESTADO**  
**NEOLIBERAL BRASILEIRO**

Este capítulo tem como finalidade descrever o Programa Mais Educação e sua conformação dentro do contexto das políticas públicas de cunho neoliberal no Brasil contemporâneo. Os dados disponíveis em documentos oficiais dos órgãos do governo, como: Ministério da Educação (MEC), Secretaria de Educação Básica (SEB) e no Sistema Integrado do Ministério da Educação (SIMEC) sustentam nossas argumentações sobre as condições históricas e materiais em que a educação pública no país vem sendo planejada e conduzida. Esclarecemos aqui que, para este estudo, somente documentos públicos foram acessados. E diante da negativa ao acesso restrito<sup>27</sup> ao SIMEC somente as informações públicas disponibilizadas neste sistema puderam ser utilizados na pesquisa.

**3.1 -Escolas do Amanhã: a experiência do programa Mais Educação no município do Rio de Janeiro**

Como vimos anteriormente, o estado do Rio de Janeiro já realizou tentativa de implantar o horário integral nas escolas públicas de ensino básico. A experiência dos Cieps, no entanto, foi frustrada na década de 90, entre outros fatores, pela mudança do partido político no governo do estado. A partir de 2009 surge uma nova tentativa. Criado pela Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, o projeto das Escolas do Amanhã “tem como objetivo reduzir a evasão escolar e melhorar a aprendizagem em 155 escolas do ensino fundamental localizadas nas áreas mais vulneráveis da cidade (SME/RJ, 2011)”. Podemos considerá-las como uma experiência onde foram testadas as estratégias para a implementação do programa Mais Educação no município do Rio de Janeiro. O projeto Escolas do Amanhã está articulado a outro projeto de segurança pública da cidade do Rio de Janeiro: as Unidades de Polícia Pacificadoras (UPPs). Essas unidades policiais estão sendo progressivamente implantadas na cidade do Rio de

---

<sup>27</sup> No Sistema Integrado do Ministério da Educação existe uma área restrita que necessita de um nome de usuário (login) e uma senha para ter acesso à dados específicos. Diretores escolares, por exemplo, possuem este acesso para realizar os procedimentos do programa Mais Educação. O cadastro da autora foi solicitado ao sistema em 02 de agosto de 2013 (categoria pesquisadora) e desde então, segundo mensagem eletrônica enviada por: pdeescolassimec@mec.gov.br, está em análise para ser aprovado.

Janeiro em áreas conflagradas pela violência e a presença ostensiva do tráfico de drogas armado.

Algumas favelas cariocas dividem o espaço urbano em bairros considerados luxuosos como, por exemplo, o bairro de São Conrado na zona sul. Segundo dados da prefeitura do Rio de Janeiro<sup>28</sup>, a Rocinha é considerada um bairro distinto de São Conrado. As duas escolas municipais dentro da Rocinha, por exemplo, fazem parte do projeto Escolas do Amanhã. Nesta distinção, a população total do bairro São Conrado até o ano de 2010 era de 10.980, enquanto que na favela da Rocinha a população é de 69.356. Ou seja, uma população cerca de seis vezes maior na favela que no “asfalto”. Guimarães (2008) em sua obra *“As classes perigosas. Banditismo urbano e rural”* narra a trajetória do êxodo rural no início da década de 1950 no Brasil. E também a conseqüente formação das favelas no Rio de Janeiro, na época capital do país. Segundo ele, “o desequilíbrio entre o crescimento urbano e a disponibilidade de recursos e equipamentos sociais se reflete nos baixos padrões de habitabilidade, de saúde, de conforto, cujos níveis não cessam de cair” (p.211). A concentração urbana com a expansão dessas áreas de miséria gerou o aumento das taxas de criminalidade e violência nos centros urbanos, conforme o autor.

Guimarães (2008) atenta para o fato de que não é possível “eliminar-se a pobreza dentro das sociedades marcadas pelas fortes desigualdades, entre extremos de riqueza e extremos de pobreza; e conseqüentemente, eliminar-se certo nível relativamente mais elevado de criminalidade” (p.218). Não cabe aqui, discutirmos as razões políticas das UPPs, mas convém ressaltá-la como uma estratégia do Estado para manter a coesão social quando o nível de violência e criminalidade na cidade atinge um grau elevado. Buscando manter a coexistência pacífica entre uma população rica que habita em determinado bairro e uma população extremamente pobre, que habita em condições precárias a poucos metros das residências de luxo, metamorfoseando as condições sociais desiguais através de políticas públicas de segurança, educação e saúde.

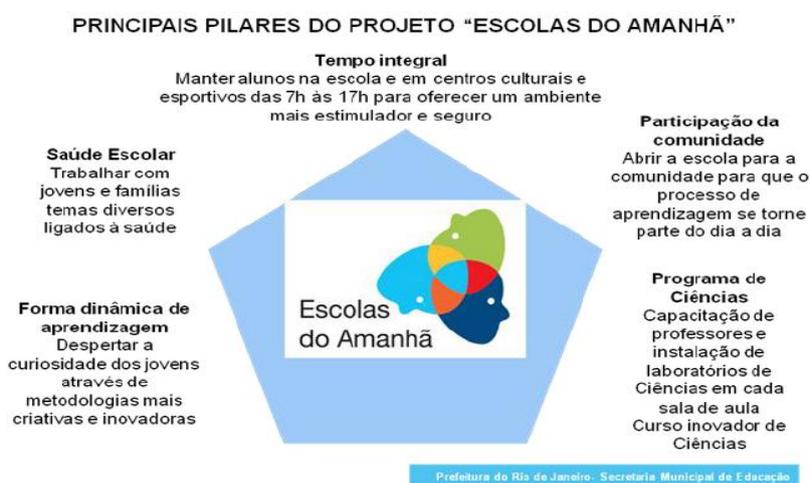
As Escolas do Amanhã têm como um de seus cinco pilares o horário integral. Oferecem, em um turno, as aulas que estão previstas no currículo escolar comum a todas as escolas municipais. Já no chamado contraturno, os alunos participam de atividades de artes, educação física, reforço escolar, entre outras, desenvolvidas pelos

---

<sup>28</sup> Fonte: [http://portalgeo.rio.rj.gov.br/bairros Cariocas/index\\_bairro.htm](http://portalgeo.rio.rj.gov.br/bairros Cariocas/index_bairro.htm)

chamados oficinairos ou monitores. Veremos mais a seguir neste capítulo, detalhadamente o programa Mais Educação, que atende não só as Escolas do Amanhã, mas também outras escolas que possuem baixo IDEB. As Escolas do Amanhã se sustentam em cinco pilares: tempo integral, saúde escolar, forma dinâmica de aprendizagem, participação da comunidade e programa de ciências, de acordo com o Quadro 3:

**Quadro 3 - Principais pilares do Projeto “Escolas do Amanhã”**



Fonte: SME (Secretaria Municipal de Educação). 2012. Disponível em: <<http://www.rio.rj.gov.br/web/sme/exibeconteudo?article-id=2281501>>

Possuem também seis bases conceituais: educação integral, bairro educador, capacitação, saúde nas escolas, cientistas do amanhã e estagiários e voluntários. De acordo com a Secretária Municipal de Educação (SME/RJ, 2011), essas bases conceituais se refletem nos seguintes objetivos:

- **Educação integral:** Promover mais de 50 atividades de reforço escolar, cultura, artes e esportes e oferecer um ambiente estimulador e seguro para aprendizagem, promovendo uma permanência interessada do aluno na escola.
- **Bairro Educador:** Estimular um novo modelo de gestão de parcerias, visando transformar a comunidade em extensão do espaço escolar, fortalecer o Projeto Político Pedagógico da escola e integrar o processo de ensino-aprendizagem à vida cotidiana.
- **Capacitação:** Promover capacitações e formações para o desenvolvimento de competências e habilidades de Gestores, Coordenadores Pedagógicos, Professores e

demais profissionais que atuam nas Escolas do Amanhã em temas como resolução de conflitos e gestão e dinâmica de sala de aula.

**-Saúde nas Escolas:** Programa de atenção integral, promoção, prevenção e assistência à saúde para jovens e crianças. Todas as Escolas do Amanhã possuem um Núcleo de Educação e Saúde (NES), com mobiliário próprio para desenvolver o atendimento e material educativo. As unidades escolares deverão contar com técnicos de enfermagem e visitas regulares de equipes móveis multidisciplinares – compostas por médico, enfermeiro, dentista e auxiliar de saúde bucal.

**- Cientistas do Amanhã:** Desenvolver mentes investigativas através de uma nova metodologia do ensino de Ciências, com formação continuada para professores, instalação de um laboratório de ciências em cada sala de aula e entregas regulares de materiais.

**- Estagiários e Voluntários:** Apoiar a comunidade escolar nas aulas de reforço, alfabetização, atividades nos laboratórios de informática e salas de leitura, entre outros. Mães voluntárias atuam sensibilizando alunos e famílias sobre a importância da escola em suas vidas, e monitorando a frequência e o comportamento dos alunos e suas relações.

Apesar das bases conceituais formuladas pela SME/RJ, pesquisas (Oliveira, 2012; Souza, 2012) apontam pontos de fragilidade do projeto. A pesquisa de Oliveira (2012), ao analisar as bases conceituais citadas acima é explícita ao indicar uma tendência também trazida neste trabalho: a inserção do mercado no ensino público. Conforme a análise da autora:

O Centro Integrado de Estudos e Programas de Desenvolvimento Sustentável (CIEDS) é a instituição responsável pela execução do projeto Bairro-Educador. Conta com o apoio da Cidade Aprendiz, promovendo e incentivando a participação de indivíduos e instituições nos processos educativos da comunidade escolar. Convoca “cada um a fazer a sua parte” para melhorar a educação nos territórios “mais necessitados”. Como o slogan do CIEDS é “Criar oportunidades para quem mais precisa”, conta-se com o apoio de parceiros internacionais importantes, como o BM, a UNESCO, o UNICEF e a Fundação Interamericana; Bradesco Seguros, Light, Oi, Unimed, Fundação Itaú Social, Instituto Paulo Montenegro, entre outros; e Governo Federal, Governo do Rio de Janeiro, Governo de São Paulo e Prefeitura do Rio de Janeiro (p.73).

Em análise a outro pilar do programa, o chamado “Cientistas do Amanhã”, Oliveira (2012) destaca que essa iniciativa é realizada com a parceria da Sangari Brasil,

empresa responsável por todas as etapas do referido projeto, criado para estimular o aprendizado de Ciências no Ensino Fundamental. Esta empresa cria, desenvolve, produz e implementa metodologias e materiais educacionais para o aprendizado de Ciências no Ensino Fundamental. Assim a autora sinaliza que: “essa parceria entre o Instituto Sangari Brasil e a Secretaria indica a presença do mercado e da sociedade civil na execução das políticas educacionais do município do RJ” (p.78).

Na pesquisa realizada por Souza (2012) foram apontados alguns aspectos do funcionamento do projeto *Escolas do Amanhã*, especificamente nas oficinas do programa *Mais Educação*. O citado autor realizou entrevistas com a direção da escola,icineiros e coordenadores pedagógicos e observou o campo de estudo, evidenciando consensos e contradições, bem como as fragilidades dos programas no interior da escola. Um dos principais pontos negativos ressaltados no trabalho, a partir das declarações da diretora e dos outros atores, é a restrição de espaço físico. Esta restrição torna o andamento das atividades confuso e, por vezes, inviável. Muitas vezes, as oficinas eram oferecidas no pátio da escola, pois não havia salas disponíveis; ou quando alguma estava livre, atividades distintas aconteciam no mesmo espaço, comicineiros diferentes e alunos de diversas idades. Nesse sentido, destaca-se o depoimento dos entrevistados de que “tudo era muito confuso” ou “uma bagunça”; ou, ainda, de que os alunos indagavam do porquê de estarem mais tempo na escola. Outro entrave dos programas na unidade escolar referiu-se à falta de agentes para o encaminhamento dos trabalhos. De acordo com a diretora, havia sobrecarga de afazeres no âmbito da direção, a ponto de as oficinas que deveriam acontecer fora da escola não serem desenvolvidas por falta de profissional para o acompanhamento e controle dos alunos. Além disso, o estudo evidenciou desconhecimento, por parte dosicineiros, dos próprios programas nos quais estavam inseridos: o *Escolas do Amanhã* e o *Mais Educação*.

### 3.2 – A conformação do Programa Mais Educação

No contexto brasileiro, têm sido formuladas concepções e práticas de Educação Integral alicerçadas na ampliação da jornada escolar, desde o início do século XX, visando à necessidade de **reestruturar a escola** para responder aos desafios de seu tempo histórico (MEC/SECAD, 2009, p.14 grifos meus).

Neste trecho retirado do “Texto referência para o debate nacional sobre Educação Integral” podemos observar o principal objetivo do Estado em relação à educação pública e a ampliação da jornada escolar: reestruturar a escola para atender os novos desafios. Mas, quais seriam então esses novos desafios de nosso tempo histórico? Segundo o documento a resposta é simples: a desigualdade social e a condição de vulnerabilidade social da população pobre brasileira. Justificando seu reducionismo o texto afirma que:

Não se trata aqui de criminalizar ou patologizar a pobreza, mas de construir soluções políticas e pedagógicas criativas e conseqüentes para o combate às desigualdades sociais e para a promoção da inclusão educacional. Pode-se dizer que as desigualdades também têm suas bases nas possibilidades de acesso e na qualidade da permanência das crianças e dos adolescentes nos sistemas públicos de ensino. No país, a crescente expansão da oferta de vagas na escola pública não foi acompanhada das condições necessárias para garantir a qualidade da educação (MEC/SECAD, 2009 p.12).

Reduzido à questão da inclusão educacional, temos então a formulação do programa Mais Educação como política educacional. O programa é elaborado e concebido como a principal estratégia na obtenção da melhoria da qualidade do ensino básico, através da ampliação da jornada escolar, porém negligenciando fatores fundamentais em sua execução, como: estrutura física e principalmente o recurso humano necessário para esta melhoria. É o que veremos neste capítulo.

O programa Mais Educação (PME), funciona como um programa de apoio ao Plano de Metas do PDE. No discurso oficial, o programa visa fomentar atividades para melhorar o ambiente escolar, tendo como base estudos desenvolvidos pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), utilizando os resultados da Prova Brasil. A área de atuação do programa foi demarcada inicialmente para atender, em caráter prioritário, as escolas que apresentam baixo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), situadas em capitais e regiões metropolitanas. Além do IDEB, utiliza-se de um critério subjetivo: a situação de vulnerabilidade social dos estudantes. Esta condição dos estudantes é colocada no decreto de maneira acrítica, atemporal e a-histórica, rotulando a juventude pobre do país. Segundo Relatório do Tribunal de Contas da União (2006), a Secretaria de Orçamento e Finanças do Ministério do Planejamento operacionalizou a mensuração do critério de risco social por meio do indicador de desempenho “Taxa de Atendimento a Crianças e Adolescentes em situação de

vulnerabilidade social”. Esse indicador é definido como o percentual de crianças e adolescentes de 7 a 17 anos de idade, com renda familiar *per capita* de até ½ salário mínimo. A Vulnerabilidade é provocada pela imensa desigualdade social em nosso país, e para ser reduzida, não bastará algumas aulas extras de capoeira, judô ou futebol. A mudança desta condição de vulnerabilidade social é uma situação muito complexa, que está diretamente relacionada com a imensa condição de dependência e desigualdade social que vive a sociedade brasileira.

O programa Mais Educação, articulado pela Portaria Interministerial nº 17/2007, tem como finalidade aumentar a oferta educativa nas escolas públicas por meio de atividades optativas que foram agrupadas em dez Macrocampos. Esses Macrocampos eram divididos até 2012 em: *acompanhamento pedagógico, meio ambiente, esporte e lazer, direitos humanos, cultura e artes, cultura digital, prevenção e promoção da saúde, educomunicação, educação científica e educação econômica*. Os Macrocampos para 2013 foram alterados/reduzidos. A redução considerou que as atividades de Direitos Humanos e Saúde devem ser consideradas/ contidas nas outras atividades e as demais atividades foram distribuídas nos demais macrocampos.

#### MACROCAMPUS DE ESCOLAS URBANAS (MEC, 2012):

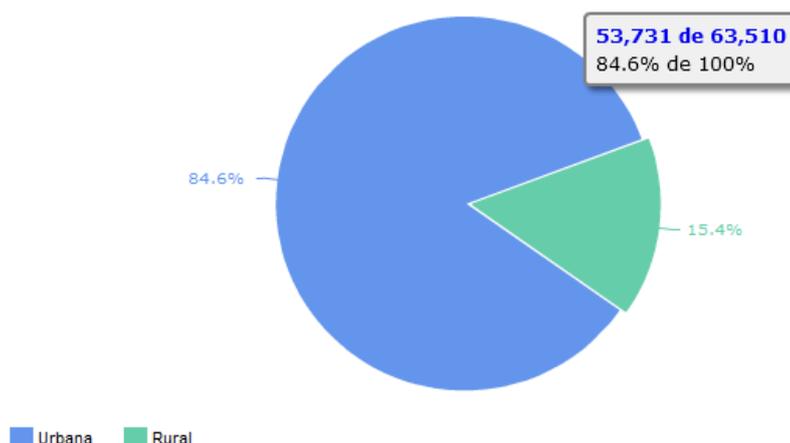
1. Acompanhamento Pedagógico (OBRIGATÓRIO);
2. Comunicação, Uso de Mídias e Cultura Digital e Tecnológica;
3. Cultura, Artes e Educação Patrimonial;
4. Educação Ambiental, Desenvolvimento Sustentável e Economia Solidária e Criativa / Educação Econômica;
5. Esporte e Lazer.

#### MACROCAMPUS DE ESCOLAS DO CAMPO:

1. Acompanhamento Pedagógico (OBRIGATÓRIO);
2. Agroecologia;
3. Esporte e lazer;
4. Educação em Direitos Humanos;
5. Iniciação Científica;
6. Cultura, Artes e Educação Patrimonial;
7. Memória e História das Comunidades Tradicionais.

Em um total de 63.510 escolas básicas brasileiras que possuem o PME, 53.731 o correspondente a 84,6% estão situadas nas áreas urbanas e apenas 15,4% nas áreas rurais do país. A partir destes dados, compreende-se que nas zonas mais industrializadas, a necessidade da ampliação da jornada escolar para os filhos dos trabalhadores toma uma proporção muito maior.

**Gráfico 2** - Escolas que aderiram ao Mais Educação por localização- Urbana e Rural



No macrocampo esporte e lazer, por exemplo, as atividades sugeridas pelo programa são: Atletismo, Badminton, Basquete de Rua, Basquete, Corrida de Orientação, Futebol, Futsal, Ginástica Rítmica, Handebol, Judô, Karatê, Luta Olímpica, Natação, Recreação e Lazer/Brinquedoteca, Taekwondo, Tênis de Campo, Tênis de Mesa, Voleibol, Vôlei de Praia, Xadrez Tradicional, Xadrez Virtual e Yoga/Meditação. No macrocampo obrigatório acompanhamento pedagógico as atividades deverão ser: ciências, história/geografia, letramento/alfabetização, línguas estrangeiras, matemática e tecnologias educacionais.

**Quadro 4 - Exemplo de Grade curricular no contra turno**

<b>Exemplo de Horário do Mais Educação</b>			
<b>MACROCAMPO: •ATIVIDADE</b>	<b>HORÁRIOS</b>	<b>LOCAL</b>	<b>RESPONSÁVEL</b>
CULTURA E ARTE: Banda Fanfarra	2ª e 4ª feira manhã	Núcleo de Arte	Maria Elaine
PREVENÇÃO E PROMOÇÃO DA SAÚDE: Sexualidade	4ª feira a tarde 3ª feira manhã	Auditório	Maria Elaine
ESPORTE E LAZER: Tênis de Mesa	2ª e 6ª feira manhã	Clube Escolar	Vera P. / Tiago
CULTURA E ARTE: Pintura	2ª, 3ª e 4ª feira tarde	Sala de Arte	Tânia
ESPORTE E LAZER: Vôlei	5ª feira manhã 3ª feira tarde	Quadra Esportiva	Vera
DIREITOS HUMANOS EM EDUCAÇÃO: Direitos Humanos e Ambiente Escolar	3ª feira tarde	Polo de Educação pelo Trabalho	Paulo D.
EDUCOMUNICAÇÃO: Rádio Escolar	3ª feira tarde	Sala do Grêmio Estudantil	Paulo D.
MEIO AMBIENTE: Horta Escolar	3ª e 4ª feira manhã	Área descoberta próxima ao refeitório	Nelizete
INCLUSÃO DIGITAL: Informática e tecnologia da informação	3ª feira tarde de 15 em 15 dias	Laboratório de Informática	Cleuza Iara
ACOMPANHAMENTO PEDAGÓGICO: Matemática	2ª feira manhã e tarde	Sala de Jogos	Kátia
ACOMPANHAMENTO PEDAGÓGICO: Letramento	6ª feira manhã e 4ª feira tarde	Sala da Turma 1604	Maria Luci
	4ª feira manhã e tarde	Sala de Leitura	Gessi

Fonte: slides SME/RJ 2009

Essas atividades se constituem como a principal estratégia do governo para a ampliação da jornada escolar, divulgando a idéia de que toda escola pública pode ser de horário integral. Com o Decreto Nº 7.083 de 27 de janeiro de 2010, o PME passa a vigorar efetivamente em âmbito nacional, dispondo em seu Artigo 1º:

O Programa Mais Educação tem por finalidade contribuir para a melhoria da aprendizagem por meio da **ampliação do tempo** e da permanência de crianças, adolescentes e jovens matriculados em escola pública, mediante oferta de educação básica integral (BRASIL, 2010).

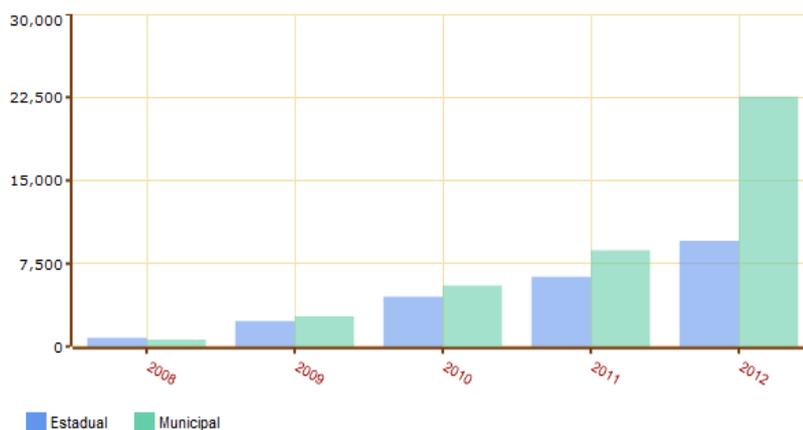
As atividades iniciaram em 2008, com 1.380 escolas participantes, em 55 municípios. No ano de 2010, o programa já estava sendo executado em cerca de 10 mil escolas espalhadas em 389 municípios. Somente no ano de 2011, aderiram (compulsoriamente) ao programa Mais Educação mais 14.995 escolas brasileiras. Esta adesão torna-se compulsória, a partir dos critérios de “seleção” realizado pelo MEC, tais como: baixo IDEB e localização da escola, por exemplo.

Segundo o MEC<sup>29</sup>, no estado de Pernambuco, por exemplo, a adesão das escolas de ensino fundamental cresceu 70,6% entre 2010 e 2012. Cabe aqui

<sup>29</sup> Educação Integral: Adesão ao programa cresce 70% em Pernambuco de 2010 a 2012. Informação no sítio do MEC: [www.portal.mec.gov.br](http://www.portal.mec.gov.br), consultado em 05 de agosto de 2013.

ressaltarmos o caráter compulsório da adesão ao programa: segundo o artigo 5º do decreto 7.083, o critério principal para o atendimento do programa Mais Educação, é o índice de desenvolvimento da educação básica (IDEB).

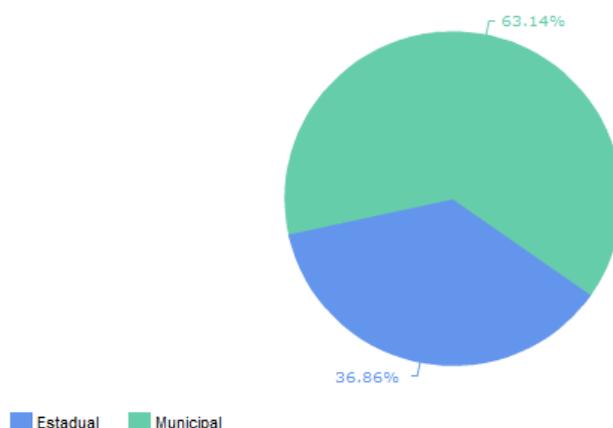
**Gráfico 3** - Dependência Administrativa Estados e Municípios - escolas que aderiram ao Mais Educação (por localização) de 2008 a 2012.



Fonte: <http://painel.mec.gov.br/painel/detalhamentoIndicador/detalhes/pais/acaid/5>

O gráfico aponta o vertiginoso aumento da quantidade de escolas que aderiram ao programa Mais Educação no período de quatro anos (2008 -2012). Em 2008, antes do decreto, apenas 621 escolas municipais e 787 estaduais; no ano seguinte, 2009: 2.715 escolas municipais e 2.291 estaduais. Um acréscimo bastante significativo de 159% em apenas um ano- de 8.689 escolas em 2011, para 22.543 em 2012. Outra dado importante é o expressivo aumento da jornada escolar, através do Mais Educação, nas escolas municipais, ou seja, no nível fundamental prioritariamente. Podemos observar o número de mais de 22.500 escolas municipais, enquanto que as estaduais – prioritariamente para o ensino médio- o número de escolas com o PME não chega a 9.000. Justamente na faixa etária em que os jovens deveriam permanecer um tempo maior no ambiente escolar, utilizando o trabalho como princípio educativo.

**Gráfico 4** -Escolas que aderiram ao Mais Educação – por dependência administrativa



Fonte: <http://painel.mec.gov.br/painel/detalhamentoIndicador/detalhes/pais/acaid/5>

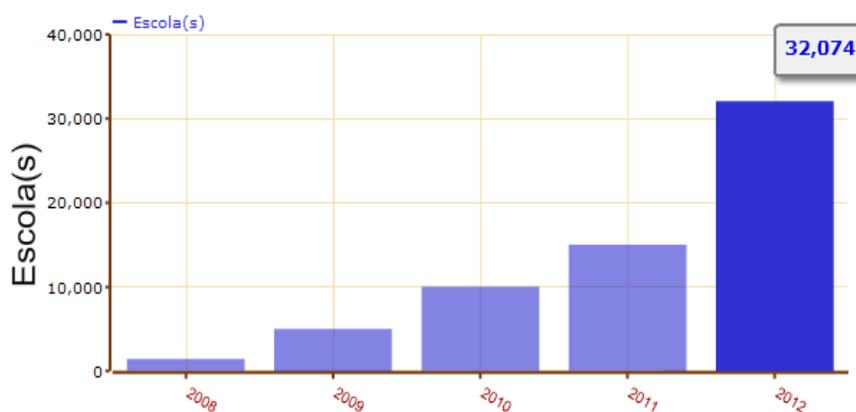
Confirmando a análise descrita acima vemos a proporção em que o ensino fundamental é priorizado no programa. Enquanto as escolas estaduais representam 36,86% do total de escolas que aderiram ao programa, as escolas municipais representam mais de 63% das escolas que tem o PME. Segue-se, portanto, as orientações do Banco Mundial, que demonstra maior preocupação com o nível fundamental do que com o ensino médio e profissional. Porém essas orientações não podem ser vistas e consideradas como imposições de fato. Estas decisões são tomadas com a participação e o apoio de pessoas ouvidas no Brasil, como aponta Cunha (2002) quando reforça que:

É claro que estão incluídas na lista ocupantes de cargos governamentais, federais e estaduais, membros dos conselhos de educação, assim como alguns acadêmicos de sua confiança, maior ou menor. Cada um deles responde a perguntas e procura fazer incluir no relatório elementos de suas próprias opiniões e interesses”(p.106).

A trajetória das políticas públicas educacionais que vimos neste estudo nos conduziram pelo caminho da colaboração de classes. Trazendo especialmente para as escolas públicas de ensino fundamental, os interesses do Estado e do mercado. Por isso é necessário analisar o vertiginoso crescimento da oferta de programas, como o Mais Educação, e as possíveis implicações presentes nesta crescente oferta. O gráfico a seguir

ilustra claramente o crescimento do programa Mais Educação nas escolas públicas de todo o país:

**Gráfico 5** - Número de escolas que aderiram ao Mais Educação (2008/2012)



Fonte: <http://painel.mec.gov.br/painel/detalhamentoIndicador/detalhes/pais/acaaid/5>

Em 2008 – 1.408 escolas

Em 2009 – 5.006 escolas

Em 2010 – 10.027 escolas

Em 2011 – 14.995 escolas

Em 2012 – 32.074 escolas

Total: 63. 510 escolas

Quando os dados são compilados em um só gráfico, com o número total de escolas – estaduais e municipais - que possuem o PME, os números revelam o alcance do programa no âmbito das escolas públicas brasileiras. Até 2012 um total de 63 mil quinhentas e dez escolas, já tinham aderido ao Mais Educação no Brasil. Os dados do ano de 2013 ainda não foram divulgados, mas uma lista com as escolas “selecionadas” para 2013 é possível ser acessada na página eletrônica do MEC<sup>30</sup>.

<sup>30</sup>[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=16690&Itemid=1113](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=16690&Itemid=1113)



semestre seguinte. Os recursos, transferidos por intermédio do PDDE/Integral e para implementação do programa Mais Educação, destinam-se:

a) Custeio, para o ressarcimento de despesas de alimentação e transporte dos monitores responsáveis pelo desenvolvimento de atividades de acompanhamento pedagógico, atividades culturais, artísticas, esportivas, de lazer, de direitos humanos, de educação ambiental, de cultura digital, de saúde, de comunicação e uso de mídias, educação patrimonial e outras previstas neste manual. A atividade do monitor deverá ser considerada de natureza voluntária, na forma definida pela Lei nº 9.608 de 18 de fevereiro de 1998;

b) Capital e Custeio, para a aquisição dos kits pedagógicos para o desenvolvimento das atividades e

c) Capital e Custeio, para aquisição de materiais permanentes e contratação de serviços e aquisição de materiais de consumo, de acordo com a quantidade de estudantes inscritos no Programa Mais Educação:

**Quadro 6** - Repasses do MEC ao programa Mais Educação: relação estudante/valor

<b>Número de Estudantes</b>	<b>Valor mensal do Repasse em Custeio (R\$)</b>	<b>Valor mensal do Repasse em Capital (R\$)</b>	<b>Total referente a 10 meses (R\$)</b>
Até 500	400,00	100,00	5.000,00
501 a 1.000	800,00	200,00	10.000,00
Mais de 1.000	1.200,00	300,00	15.000,00

Fonte: Manual Operacional de Educação Integral, MEC, 2012

**Gráfico 6** - Recursos repassados pelo PDDE para Educação Integral (Mais Educação) em reais e reais acumulados



Fonte: <http://painel.mec.gov.br/painel/detalhamentoIndicador/detalhes/pais/acaid/5>

Valores não acumulados:

- 2008: R\$ 56.808,277
- 2009: R\$ 152.933,430
- 2010: R\$ 378.776,632
- 2011: R\$ 528.907,514
- 2012: R\$ 894.753,890

Destacamos que o valor de 2 bilhões 12 milhões 179 mil e 745 reais e 22 centavos (R\$ 2.012.179.745,22) acumulados em 5 anos de implantação do programa nos parece insuficiente para a realização de uma política social tão ampla. Ou seja, desde 2008 em todo o Brasil, foram gastos menos de 3 bilhões com um programa que pretende melhorar a qualidade da educação básica no país. Será mesmo essa sua intenção?

### 3.4- Precarização e superexploração no trabalho escolar: O PME e a Lei do voluntariado

Já não bastasse o quadro permanente de precarização dos professores da Rede pública, o Programa Mais Educação, propondo a solução imediata para a implantação do horário integral, surge com um novo sujeito na já confusa situação das escolas: o oficinairo. Este novo “profissional” é a principal força de trabalho do Programa, atuando diretamente com os alunos através de oficinas. Essas oficinas são escolhidas previamente pela coordenação da Unidade Escolar de acordo com seu interesse e dentro dos macrocampos do Programa. Os oficinairos ou monitores comandam diretamente as turmas, atuando como os professores, ministrando aulas de matemática e português (macro campo acompanhamento pedagógico) bem como esportes diversos: judô, capoeira, basquetebol, etc. (macro campo esporte e lazer).

A crítica realizada neste estudo é específica quanto ao trabalho precarizado oferecido pelo programa Mais Educação. A força de trabalho utilizada não necessita ter formação alguma. Não é necessário nenhum tipo de formação em Educação Física para ensinar as modalidades desportivas no programa, por exemplo. Para o macrocampo obrigatório de acompanhamento pedagógico, até o final do ano de 2013 não havia requisito algum para participar como monitor. Segundo a SEB/MEC:

O Macrocampo Acompanhamento Pedagógico continua sendo obrigatório, agora com apenas uma atividade que contemplará as diferentes áreas do conhecimento envolvendo todas as atividades disponíveis anteriormente (alfabetização, matemática, história, ciências, geografia e línguas estrangeiras). Essa atividade será denominada, Orientação de Estudos e Leitura e tem por objetivo a articulação entre o currículo estabelecido da escola e as atividades pedagógicas propostas pelo PME. Assim esta atividade deverá ser realizada com duração de uma hora a uma hora e meia, diariamente, sendo mediada por um monitor orientador de estudos, que seja preferencialmente um estudante de graduação ou das Licenciaturas vinculado ao PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência), ou estudantes de graduação com estágio supervisionado.

O trabalho é “recompensado” de acordo com o número de turmas atendidas pelo monitor<sup>31</sup>, que é escolhido por indicação da coordenação pedagógica da Unidade

---

<sup>31</sup>Exemplo: os monitores que tem quatro turmas recebem R\$ 240,00 por mês, isto é R\$ 60/turma/mês. A quantidade máxima permitida pelo Programa de turmas por monitor é de cinco, ou seja, o valor máximo pago por monitor é de R\$300,00. Para o ano de 2014, o valor poderá chegar a R\$ 400,00.

Escolar. O monitor não possui nenhum vínculo com o governo federal ou municipal, mesmo exercendo sua atividade nas instituições de ensino públicas do Estado. A orientação no Manual Mais Educação 2013 esclarece que:

O trabalho de monitoria deverá ser desempenhado, preferencialmente, por estudantes universitários de formação específica nas áreas de desenvolvimento das atividades ou pessoas da comunidade com habilidades apropriadas, como, por exemplo, instrutor de judô, mestre de capoeira, contador de histórias, agricultor para horta escolar, etc. Além disso, poderão desempenhar a função de monitoria, de acordo com suas competências, saberes e habilidades, estudantes da EJA e estudantes do ensino médio. Recomenda-se a não utilização de professores da própria escola para atuarem como monitores, quando isso significar ressarcimento de despesas de transporte e alimentação com recursos do FNDE. (p.22)

A regulamentação da atividade do monitor do programa se dá pela Lei nº 9.608 de 18 de fevereiro de 1998, conhecida como a Lei do voluntariado. Segundo a lei, que dispõe sobre o serviço voluntário:

Art. 1º Considera-se serviço voluntário, para fins desta lei, a atividade não remunerada, prestada por pessoa física e entidade pública de qualquer natureza, ou a instituição privada de fins não lucrativos, que tenha objetivos cívicos, culturais, educacionais, científicos, recreativos ou de assistência social, inclusive mutualidade.

Parágrafo único. O serviço voluntário não gera vínculo empregatício, nem obrigação de natureza trabalhista previdenciária ou afim.

A lei de 1998, ano do segundo mandato de FHC, no auge da implementação de políticas neoliberais, parece ser contraditória, mas deixa bem clara suas possibilidades. Há uma expressão comumente utilizada onde dizemos que “as leis sempre deixam brechas”, porém neste caso não apenas uma brecha é deixada, mas sim um amplo caminho que é seguido a todo o curso atualmente pelo Estado e pelas empresas. Apesar de no Artigo 1º a lei dizer que a atividade não é remunerada, o Artigo 3º dispõe sobre seu ressarcimento:

O prestador do serviço voluntário poderá ser ressarcido pelas despesas que comprovadamente realizar no desempenho das atividades voluntárias.

Parágrafo único. As despesas a serem ressarcidas deverão estar expressamente autorizadas pela entidade a que for prestado serviço voluntário.

O estudo situado no contexto de políticas neoliberais traz um tema que segue em “inédito aprofundamento”. Leher (2003) sinaliza para a expansão das “políticas sociais encaminhadas a partir de ONGs, voluntariado e outras modalidades não estatais, bem como a focalização da ação do Estado dirigida ao “alívio” da pobreza, com vistas à governabilidade (p.205)”. Analisando o programa através deste contexto, apontamos este elemento - o voluntariado - como um princípio para a instauração de uma política típica da Terceira Via, onde a sociedade civil deve ser reinventada. Nesse sentido Neves (2005) afirma que:

(...) a chamada sociedade civil ativa se tornaria o *locus* da ajuda mútua, da solidariedade, da colaboração e da harmonização das classes sociais. No entendimento da Terceira Via os novos organismos sociais que estão germinando, dissociados das velhas organizações inspiradas na idéia de filantropia ou nas disputas antagônicas, típicas do “mundo das polaridades”, deveriam ser tomadas como referência para fortalecer e dinamizar as novas relações sociais (p.53).

Propõe-se com isto, uma nova sociedade descolada de seu contexto histórico, longe do lugar das classes sociais polarizadas. Agindo apenas em função de sua própria vontade, constituindo assim uma sociedade com força própria, autonomia e independência, sem “chão histórico”(ibid). Ao utilizar o trabalho voluntário, sem vínculo com a instituição de ensino pública, o Programa Mais Educação materializa-se na forma institucionalizada deste princípio da Terceira Via. E funciona como uma estratégia para que este tipo de trabalho seja absorvido também pelas instituições de ensino do sistema oficial.

Em consulta ao portal da Secretaria de Educação Integral do Distrito Federal <sup>32</sup> podemos observar que, muitas dúvidas e reclamações relativas ao programa são referentes ao custeio/ pagamento dos monitores. Muitos deles questionam o valor, sugerem o aumento do mesmo e desconhecem a forma de regulamentação do trabalho dos monitores. No quadro a seguir, foram transcritos os diálogos com as perguntas de pessoas anônimas direcionadas à secretaria e as respostas do respectivo órgão.

---

<sup>32</sup><http://www.integralsedf.com/2013/01/observacoes-sobre-o-programa-mais.html>

**Quadro 7** -Diálogos eletrônicos entre Anônimos e Secretaria de Educação Fundamental do Distrito Federal

<b>PERGUNTAS DOS ANÔNIMOS</b>	<b>RESPOSTAS DA COORDENAÇÃO DE ED. INTEGRAL – SEDF-</b>
E o "salário" (se é que podemos chamar assim) continuará o mesmo?	No Programa Mais Educação, não existe salário, todo o serviço é voluntário; o que temos, em conformidade com a lei nº 9608/1998, é um auxílio a transporte e alimentação. No DF, a partir deste ano, será acrescido ao valor pago pelo PME, o valor de R\$ 462,00 repassados pelo PDAF.
Essa ajuda de custo é uma vergonha, uma vez que as passagens aumentam a cada início de ano em todo o país, o programa deve ser valorizado, os monitores dão aulas aos mesmos alunos que passam em outro turno por professores que são mais "bem pagos", vale repensar e agir pelo aumento do ressarcimento de cada educador! Abraço e Pernambuco agradece a atenção.	O repasse do programa Mais Educação, corresponde a R\$ 300,00 por mês. O PDAF garante R\$ 352,00 (este valor será aumentado para R\$ 462,00 a partir da publicação da nova portaria do PDAF).
Gostaria de saber quais são os direitos dos monitores em relação as regras,quais são as regras,os monitores tem que fazer somente o que?Não sei como é que funcionam as regras para os monitores.	O Monitor é selecionado em caráter voluntário, na forma da Lei nº 9.608/1998. É necessário que os direitos e deveres sejam acordados em comum acordo entre as partes. Cabe lembrar que as funções de cada voluntário, dependem de sua área de atuação.
Gostaria de saber se o ressarcimento do monitor pode ser feito em deposito bancário para uma conta do monitor	O ressarcimento deve obrigatoriamente ser repassado em cheque nominal
Quanto que cada monitor receberá por turma agora no segundo semestre de 2013?	Para a próxima verba, o pagamento não será vinculado a quantidade de turmas, mas sim a quantidade de dias que o monitor estará atuando na escola.

Fonte: Secretaria de Educação Integral do Distrito Federal. Disponível em: [www.integralsedf.com/2013/01/observacoes-sobre-o-programa-mais.html](http://www.integralsedf.com/2013/01/observacoes-sobre-o-programa-mais.html)

O entendimento da atual configuração do mundo do trabalho torna-se um pressuposto fundamental para desenvolvermos uma reflexão crítica acerca da precarização e superexploração do trabalhador escolar. Uma lógica destrutiva, que é reflexo de uma profunda crise estrutural que atinge o trabalho humano e a natureza. Um cenário mundial de crise, onde “quanto mais aumentam a concorrência intercapitais, interempresas e interpotências políticas do capital, mais nefastas são suas conseqüências” (Antunes, 2002: p.38). O autor enfatiza que:

É preciso que se diga de forma clara: desregulamentação, flexibilização, terceirização, bem como todo esse receituário que se esparrama pelo “mundo empresarial”, são expressões de uma lógica societal onde o capital vale e a força humana de trabalho só conta enquanto parcela imprescindível para a reprodução desse mesmo capital. Isso porque o capital é incapaz de realizar sua autovalorização sem utilizar-se do trabalho humano. Pode *diminuir* o trabalho vivo, mas não *eliminá-lo*. Pode precarizá-lo, mas não pode extingui-lo (*ibid*, p.38).

Conseqüências nefastas que chegaram às escolas públicas brasileiras. O crescimento das matrículas<sup>33</sup> da educação básica, provocado pela sua universalização, acentua os efeitos dessa crise. Assim sendo, nesta configuração, o PME além de promover a precarização no trabalho escolar, também promove a superexploração. Retomando a categoria de Marini (1973), vista no Capítulo I, a superexploração através do aumento da intensidade do trabalho pode ser observada nas orientações do programa. Segundo o Manual 2013:

#### **Atribuições da Equipe Local:**

- Pesquisar e identificar na escola e na comunidade pessoas que possam oferecer oficinas, cursos, palestras nos finais de semana;
- Elaborar, de forma participativa, o planejamento da ação na escola com as atividades a serem realizadas nos finais de semana, prevendo a diversidade e renovação periódica destas e do público, além da duração média de cada ação/oficina;
- Planejar e realizar mobilização e divulgação (por meio de reuniões, banners, cartazes e folhetos) das atividades na escola e na comunidade, mantendo um canal de comunicação aberto com o público do final de semana e com os potenciais participantes;

<sup>33</sup> Considerando os dados do Censo 2010 do IBGE (com população total de 190.755.799), as matrículas das redes estaduais e municipais representam 73,1% da população entre 0 e 17 anos (56.295.501). Fonte: <http://g1.globo.com/educacao/noticia/2012/09/brasil-tem-41183103-estudantes-matriculados-na-rede-publica.html>; consultada em 25/01/2013.

-Promover gestão cotidiana, acompanhamento, avaliação e reordenação das atividades e oficinas quanto à adequação ao público e à proposta da ação, buscando integrar suas ações com as da escola e as da comunidade;

-Registrar e sistematizar as participações e ações dos finais de semana;  
- Identificar e fortalecer a rede de parceiros locais (pais, alunos, equipe escolar, comunidade, instituições e empresas da região, ONGs, entre outros);

- Definir metas e resultados a serem alcançados, como indicadores de integração escola-comunidade, média de público de oficinas e ações, diversificação de participantes (homens e mulheres, diferentes faixas etárias, com destaque para a juventude, integrantes de outras comunidades etc.).

A Equipe Local é formada basicamente pela coordenação e oficinairos, mas todos que têm responsabilidades e participação na abertura da escola devem integrar o grupo (porteiro, segurança, merendeira, universitários, colaboradores, parceiros etc.) (p.37/38)

Diante da vivência no cotidiano escolar por mais de uma década, podemos afirmar que um acréscimo de sete atribuições ao trabalho do coordenador pedagógico ou de outros trabalhadores da escola - como porteiro e merendeira - configura a superexploração. O quadro seguinte pode ilustrar a insatisfação vivenciada pelos coordenadores do programa nas unidades escolares do país.

**Quadro 8** - Diálogos eletrônicos entre Anônimos e Secretaria de Educação Fundamental do Distrito Federal

<i>PERGUNTAS DOS ANÔNIMOS</i>	<i>RESPOSTAS DA COORDENAÇÃO DE ED. INTEGRAL – SEDF-</i>
Sou coordenadora do Programa Mais Educação em uma escola municipal e não recebo ajuda de custo nenhuma para exercer essa atividade de muita responsabilidade com relação aos alunos e aos monitores. A pergunta é: O programa Mais educação disponibiliza alguma ajuda financeira para quem ocupa esse cargo de Coordenador?	<b>SEM RESPOSTA</b>
Sou pedagoga concursada e atualmente estou na coordenação do programa mais educação, tenho o direito de receber ajuda de custo?	Se você tiver vínculo com a Secretaria de Educação, não fará jus ao ressarcimento. Caso você atue como monitora do Programa Mais Educação, somente assim fará jus ao ressarcimento.

Fonte:Secretaria de Educação Integral do Distrito Federal. Disponível em: [www.integralsedf.com/2013/01/observacoes-sobre-o-programa-mais.html](http://www.integralsedf.com/2013/01/observacoes-sobre-o-programa-mais.html)

As formas de inserção da precarização e da superexploração através do programa Mais Educação, legitimam as políticas neoliberais dentro da escola pública. Contribuindo então para a conseqüente precarização do próprio sistema de ensino – através dos vínculos precários de trabalho dos oficinairos e do aumento das funções dos funcionários da própria administração. Assim sendo, a Educação Básica, tratada pelo Estado e pelos organismos internacionais como a redenção para a desigualdade social, acaba por meio deste programa, promovendo conseqüências negativas para o ensino.

### **3.5 - Privatização encoberta e Parcerias público-privadas em educação (PPPE): uma trajetória em desenvolvimento**

Ao longo deste estudo, buscamos apresentar alguns elementos que materializam a relação entre Estado e Mercado na educação brasileira. O Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação e a participação de Fundações e Institutos privados nas escolas públicas, já foram apresentadas nos capítulos anteriores. A parceria entre estado e mercado através da expansão das Parcerias público-privadas (PPPs) possui bases conceituais sólidas e já firmadas em diversos países. Verger e Robertson (2012) apontam os efeitos do projeto neoliberal iniciado na década de 1980 e as principais idéias que o consolidaram:

[A] **fragmentação** das políticas estatais protecionistas, de modo a facilitar a livre movimentação do comércio, das finanças e do trabalho através das fronteiras nacionais (conhecida como desregulação); a implementação de políticas de concorrência entre os setores público e privado destinadas à criação de eficiência; a **privatização** de uma série de antigas atividades estatais e seu redimensionamento (envolvendo um processo dual de descentralização e recentralização). O estatuto especial das atividades do Estado como “serviços públicos” ou não seria mais aplicável ou necessitaria ser radicalmente repensado (p.1136).

A chegada das PPPs na área educacional não demorou muito. No início dos anos 1990 “nos EUA e Canadá, os interesses privados tenderam a assumir a forma de comercialização, tais como ter direitos exclusivos para vender refrigerantes, ou fornecer materiais curriculares gratuitos a fim de promover produtos específicos” (Molnar, *apud* Verger e Robertson, 2012: p. 1137).

Uma política-chave associada à construção de PPPEs consiste na liberalização do setor educacional. Tal liberalização se destina a gerar um ambiente favorável ao surgimento de um setor privado mais ativo no campo educacional e estimular o surgimento de empresários no setor. A liberalização materializa-se na remoção de barreiras regulatórias para o desenvolvimento do setor privado, tais como a proibição da presença de empresas estrangeiras ou de instituições privadas atuando no setor educacional; vigência de tarifas para repatriar excedentes oriundos de atividades educacionais e definição de limites sobre taxas e mensalidades a serem cobradas pelas instituições com fins lucrativos, nacionais ou internacionais (Fielden & LaRocque, 2008; Patrinos et al., 2009 *apud* Verger e Robertson, 2012: p.1145).

Contudo, alguns entraves surgem na relação entre Estado e Mercado nas PPPEs. O Mercado sabe que o controle deve ser do Estado, pois o mesmo necessita do financiamento, da regulação e da avaliação das instituições de ensino. Assim sendo, “os proponentes das PPPEs não escondem um discurso anti-Estado, mas, ao mesmo tempo, não têm esperanças em desafiar sua autoridade na educação. Resumindo, PPPEs não são contrárias à intervenção estatal, mas exigem a redefinição das funções do Estado na educação” (ibid:p:1145). Por mais que parece controversa, a relação acaba por delimitar as funções de cada um no âmbito educacional: o Estado apóia as soluções vindas do mercado (apoio técnico, materiais pedagógicos) e o mercado garante o funcionamento da lógica empresarial na educação pública.

Podemos observar esta colaboração, especificamente no programa Mais Educação, por meio do fornecimento dos kits de materiais para a realização das oficinas do programa. Segundo orientações do Manual do MEC (2009: p.15):

Os kits de materiais são conjuntos de materiais de apoio específicos para o desenvolvimento de cada uma das atividades escolhidas pelas escolas que integram o Programa Mais Educação. Em 2009, **os kits poderão ser enviados pelo FNDE/MEC ou os recursos para sua aquisição serão repassados às UEx.. As aquisições dos kits devem obedecer as planilhas de materiais referenciais a seguir relacionadas**, acompanhadas com a indicação de como será seu fornecimento e de acordo com os Planos de Trabalho da Escola preenchidos pelas UEx.Os materiais e seus valores expressos nas planilhas são referenciais para efeito de cálculo de repasse de recursos, devendo, cada Unidade Executora responsabilizar-se pela qualidade dos mesmos e sua compatibilidade com as atividades constantes no seu Plano de Atendimento da Escola.

### Quadro 9 - O que contêm os Kits de Materiais

**Letramento: Ensino Fundamental (material a ser adquirido pela UEx com recursos do PDDE)**

Item	Quant.	Material	Valor Unitário Custeio	Valor Unitário Capital	Valor Total
01	06	Alfabeto móvel	47,90	-	287,40
03	10	Bingo de letras	39,90	-	399,00
04	10	Baralho de letras e palavras	19,90	-	199,00
05	06	Varal de letras	35,00	-	210,00
06	06	Dominó de leitura e escrita	10,90	-	65,40
07	06	Cartas para ditado	23,90	-	143,40
08	06	Jogo da memória de sílabas	12,90	-	77,40
09	10	Jogo cruza letras	19,00	-	190,00
10	10	Jogo primeiras palavras	19,90	-	199,00
Valor estimado do kit (custeio)					<b>1.770,60</b>

**Banda Fanfara (material a ser fornecido pelo FNDE/MEC)**

Item	Quant.	Un	Material	Valor Unitário Custeio	Valor Unitário Capital	Valor Total
01	01	un	Teclado eletrônico portátil	-	-	
02	03	un	Corneta MIB	-	-	
03	03	un	Corneta SIB	-	-	
04	03	un	Corneta FÁ	-	-	
05	02	un	Cornetão SIB	-	-	
06	02	un	Cornetão FÁ	-	-	
07	02	un	Surdo	-	-	
08	02	un	Bumbo	-	-	
09	02	par	Prato de 14"	-	-	
10	02	un	Caixa de guerra 13cmx14"	-	-	
Valor estimado do kit						

**Canto Coral (material a ser adquirido pela UEx com recursos do PDDE)**

Item	Quant.	Un	Material	Valor Unitário Custeio	Valor Unitário Capital	Valor Total
01	01	un	Zabumba 15 x 22"	-	175,00	175,00
02	01	un	Bongô	-	210,00	210,00
03	02	un	Atabaque 90cm x 10"	-	100,00	200,00
04	02	un	Xequerê	-	150,00	300,00
05	02	un	Afoxé colorido	-	70,00	140,00
06	02	par	Clava madeira 20cm	-	25,00	50,00
07	03	un	Pandeiro 10"	-	150,00	450,00
08	05	Un	Violão de 6 cordas estudante nº 18	-	300,00	1.500,00
Valor estimado do kit (capital)						<b>3.025,00</b>

**PREVENÇÃO E PROMOÇÃO DA SAÚDE (Material a ser fornecido pelo FNDE/MEC)**

Item	Quant.	Un	Material	Valor Unitário Custeio	Valor Unitário Capital	Valor Total
01	01	un	Álbum Seriado: "O que é vida saudável?"	-	-	
02	02	un	Ciência Hoje na Escola, volume 13 - Conversando sobre saúde com adolescentes	-	-	
03	02	un	Ciência Hoje na Escola, volume 14 - Conversando sobre saúde com crianças	-	-	
04	02	un	Manual de Alimentação Saudável para profissionais de educação e de saúde			
05	02	un	Saúde e Prevenção nas Escolas			
Valor estimado do kit						

Fonte: Manual Mais Educação MEC,2009

Observamos nos quadros dois tipos de kits de materiais para o PME: um fornecido pelo Fundo Nacional para o Desenvolvimento da Educação (FNDE/MEC), sem o valor estimado; e outro que deve ser adquirido com o recurso do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE). Ambos adquiridos com recursos públicos nas empresas privadas sem realizar nenhum tipo de consulta sobre a oportunidade, necessidade ou pertinência para sua utilização nas mais diversas escolas do país. Os materiais fornecidos pelo MEC são enviados sem que haja um planejamento específico dos profissionais da escola para tal. Ou seja, as escolas recebem uma quantidade grande de materiais que possivelmente não serão utilizados. Essa subutilização ocorre principalmente pela falta de recursos humanos - professores habilitados – e infraestrutura da própria unidade escolar em manter os materiais em ambientes adequados e seguros para sua utilização.

Além da questão da subutilização, os kits de materiais prontos nos trazem outra questão fundamental a ser analisada: a privatização encoberta. Retomando a categoria trazida no capítulo I - a privatização na educação pública (*endógena*), e a privatização da educação pública (*exógena*) ocorrem de acordo com as definições de Ball e Youdell (2007), por meio da “importação de idéias, métodos e práticas do setor privado a fim de fazer que o setor público seja cada vez mais como uma empresa (p.9)” e com a “abertura dos serviços de educação pública à participação do setor privado, através de modalidades baseadas no benefício econômico com a concepção, gestão e promoção de diferentes aspectos da educação pública (p.9)”. Caracterizando o que os autores chamam de “quase mercados”. Desse modo, ao instalar dentro da escola elementos característicos de uma lógica empresarial de mercado, novas relações sociais também tendem a surgir. Como por exemplo: de diretor escolar a gestor empresarial; de professor a técnico; de estudante a produtor ativo.

Nesta nova lógica – a empresarial – reconfigura-se a educação como objeto legítimo de benefício econômico: em um formato em que seus serviços podem ser contratados e vendidos. Neste sentido, direitos sociais são vistos como serviços prestados e devem obedecer às regras do mercado. Se apagando da sociedade o sentido de bem comum, e crescendo um sentido de cliente/consumidor dos “serviços prestados” pelo Estado.

No son únicamente los servicios educativos y la educación los que están sometidos a las tendencias de privatización, sino que también está siendo privatizada la propia política educativa (a través de las actividades de asesoramiento, de consulta, de estudios, de evaluaciones y de otras formas de influencia). Las organizaciones del sector privado y las ONG están cada vez más implicadas en la concepción de la política y en su puesta en práctica (Ball e Youdell, 2007: p.59).

A transformação dos valores éticos e profissionais em valores de mercado, e do bem público em mercadoria parece ser a política adotada pelo Estado brasileiro. Sinalizando para tais transformações na escola pública: projetos e programas como o Mais Educação. Sob as condições aqui explanadas, esta política - que visa à urgente instauração do horário integral nas escolas públicas brasileiras - merece ser estudada e acompanhada por educadores e pesquisadores interessados na melhoria da qualidade do ensino público, especialmente no ensino fundamental.

#### IV – CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da tomada de consciência dos fatores que estão imbricados na política educacional brasileira, podemos observar uma trajetória política de orientação neoliberal que vem prevalecendo nas escolas de ensino fundamental. A análise documental por meio de planos, leis, decretos, orientações e manuais, realizada neste estudo, coaduna com as práticas observadas no cotidiano das escolas públicas de ensino fundamental.

A convivência com os monitores/oficineiros do PME transmite um sentimento de desvalorização da formação profissional dos professores. Ao gerar vínculos precários dentro da escola pública, o programa promove a precarização em todo o ensino básico. Não se trata, porém, de uma visão preconceituosa, mas sim de um valor intrínseco à qualidade da educação: professores devem ser qualificados e motivados, bem pagos e estimulados ao estudo continuado. A tendência observada é que oficinairos mais qualificados, geralmente estudantes universitários, não aderem ao programa por mais de um semestre, o que gera entraves na continuidade das atividades propostas pelo programa. Esta descontinuidade devida à falta de recursos humanos, faz com que os alunos muitas vezes permaneçam “vagando” pela escola sem qualquer atividade, o que acaba por sobrecarregar a direção/coordenação escolar, inspetores, porteiros e até mesmo os professores.

Quanto à falta de infraestrutura física nas escolas públicas: como adicionar alunos em jornada ampliada (7hs), se falta estrutura para o atendimento até mesmo para a jornada de 4hs? Recebemos materiais de grande porte, como instrumentos musicais (bumbos, atabaques, violões) e equipamentos de rádio (mesa de som, amplificadores) que acabam “tomando espaço” de salas que deveriam estar sendo utilizadas por alunos, professores e funcionários. A sala de leitura – a biblioteca da escola – mormente vem sendo utilizada como depósito para esses materiais. Escolas sem quadra esportiva recebem equipamentos para a prática desportiva que não podem ser utilizados devido à falta de espaço (redes de voleibol, redes de futsal, tabelas de basquetebol, etc.). Certamente um incômodo constante para os que convivem com esta situação.

Essas práticas, que estão modificando as relações sociais no ambiente escolar, não são aleatórias e possuem dois fortes apoios: o apoio político do Estado e o apoio ideológico do mercado. Através da cooperação entre a classe empresarial e o governo

estão sustentadas as novas políticas educacionais aqui estudadas, em especial o programa Mais Educação e sua proposta de ampliação da jornada escolar. Faz-se necessário, portanto, o acompanhamento de tal política que pretende implantar o “mais”, sem dar condições sequer para o “menos”.

A ampliação do tempo dos alunos na escola requer muito mais que a promulgação de um decreto. Requer toda uma infraestrutura física e humana para que essa ampliação possa ser efetiva para os alunos. Além disso, deve ser pensada e executada a partir da ótica de uma educação emancipatória, desinteressada e libertadora. Não através da ótica do capital, onde o Estado brasileiro vem desenvolvendo suas políticas educacionais.

Assim sendo, propomos o acompanhamento atento e a constante investigação do Programa Mais Educação por pesquisadores e educadores, afim de que suas conseqüências *nas* e *para* as escolas públicas brasileiras sejam expostas para toda a sociedade e possam, assim, ser revertidas.

## REFERÊNCIAS

ALGEBAILLE, Eveline. Escola pública e pobreza no Brasil: a ampliação para menos. Rio de Janeiro: Lamparina, Faperj, 2009

BALL, Stephen J. & YOUDELL, Deborah. Privatización encubierta en la educación pública. Informe preliminar, Internacional da Educação, V Congresso Mundial, Julho de 2007.

BRASIL. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007, que dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando à mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica.

Disponível em: [www.planalto.gov.br](http://www.planalto.gov.br)

\_\_\_\_\_. Decreto nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010, que dispõe sobre o Programa Mais Educação. Disponível em [www.planalto.gov.br](http://www.planalto.gov.br)

\_\_\_\_\_. Manual de implantação do Programa Mais Educação. Ministério da Educação MEC, 2012. Disponível em: [www.portal.mec.gov.br](http://www.portal.mec.gov.br)

\_\_\_\_\_. Manual de implantação do Programa Mais Educação. Ministério da Educação MEC, 2013 (versão preliminar). Disponível em: [www.portal.mec.gov.br](http://www.portal.mec.gov.br)

\_\_\_\_\_. Nota Técnica do Ministério da Educação. O PNE 2011-2020: Metas e Estratégias. MEC/SEB, 2011.

\_\_\_\_\_. Projeto de Lei Ordinário nº 8.035/2010, que aprova o Plano Nacional de Educação para o decênio 2011-2020 e dá outras providências. Em tramitação no Congresso Nacional, 2013.

Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Projetos/PL/2010/msg701-101215.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Projetos/PL/2010/msg701-101215.htm). Consultado em: 15/07/2013

\_\_\_\_\_. Tribunal de Contas da União. Relatório de avaliação de programa: Programa Segundo Tempo / Tribunal de Contas da União; Relator Auditor Lincoln Magalhães da Rocha. – Brasília: TCU, Secretaria de Fiscalização e Avaliação de Programas de Governo, 2006. Disponível no sítio: <[www.tcu.gov.br/avaliacaodeprogramasdegoverno](http://www.tcu.gov.br/avaliacaodeprogramasdegoverno)>

CASTRO, Ana Rosa V. & FARIA, Lia Ciomar M. CIEP: o resgate da utopia. IN: Educação brasileira e(m) tempo integral. Orgs: COELHO, L.M. & CAVALIERE, A. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

CAVALIERE, Ana Maria & COELHO, Lígia Martha. Para onde caminham os Cieps? Uma análise após 15 anos. Cadernos de Pesquisa, n.19: UNIRIO, Julho 2003.

CAVALIERE, Ana Maria. Tempo de escola e qualidade na educação pública. *Educação & Sociedade: Revista de Ciência da Educação/CEDES: Campinas*, vol.28, n°100 – Edição Especial, out.2007

CIAVATTA, Maria & RAMOS, Marise. “A era das diretrizes”: a disputa pelo projeto de educação dos mais pobres. *Revista Brasileira de Educação*. Vol. 17 n°49, jan.- abr. 2012.

CUNHA, Luis Antônio & GÓES, Moacyr de. *O Golpe na Educação*. Rio de Janeiro, Jorge Zahar Editor, 1985.

CUNHA, Luis Antonio. As agências financeiras internacionais e a reforma brasileira do ensino técnico: a crítica da crítica. *In: O Ensino Médio e a Reforma da Educação Básica*. Brasília, Plano Editora, 2002

\_\_\_\_\_, Luis Antonio. O desenvolvimento meandroso da educação brasileira entre o Estado e o Mercado. *Educação & Sociedade: Revista de Ciência da Educação/CEDES: Campinas*, vol.28, n°100 – Edição Especial, out.2007.

FERRETTI, Celso João. O pensamento educacional em Marx e Gramsci e a concepção de politecnia. *Revista Trabalho, Educação e Saúde*. Rio de Janeiro: FioCruz/EPSJV, vol. 7, 2009.

FIGUEIREDO, Ireni M. Zago. Os projetos financiados pelo Banco Mundial para o Ensino Fundamental no Brasil. *Educação & Sociedade: Revista de Ciência da Educação/CEDES: Campinas*, vol.30, n.109, set/dez. 2009.

FÓRUM, Nacional de educação. *O planejamento educacional no Brasil*. FNDE, 2011. Disponível em pdf

FRIGOTTO, Gaudêncio. *A produtividade da escola improdutiva: um (re) exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista*. São Paulo: Cortez Editora, 1986

\_\_\_\_\_, Gaudêncio. *Mudanças societárias e as Questões Educacionais da Atualidade no Brasil*. *Revista Ciência & Opinião*. Curitiba: V.2, n°1/2, jan/dez, 2005.

\_\_\_\_\_, Gaudêncio. *A produtividade da escola improdutiva: um (re) exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista*. 9ª Ed. São Paulo: Cortez, 2010

GALLO, Silvio. A educação integral numa perspectiva anarquista. *IN: Educação brasileira e(m) tempo integral*. Orgs: COELHO, L.M. & CAVALIERE, A. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

GUIMARÃES, Alberto P. *As classes perigosas: banditismo urbano e rural*. Rio de Janeiro. Editora: UFRJ, 2008

GORENDER, Jacob. *Na Introdução: ENGELS, Friderich e MARX, Karl. A ideologia alemã*. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

GRAMSCI, Antonio. Cadernos do Cárcere, volume 2. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 6ª edição, 2011.

\_\_\_\_\_, Antonio. Cadernos do Cárcere, volume 3. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 6ª edição, 2011.

HARVEY, David. O neoliberalismo: história e implicações. São Paulo: Loyola, 2008.

KASSICK, Clovis N. Pedagogia Libertária na história da educação brasileira. *Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n.32, p.136-149, dez.2008.*

LEHER, Roberto. Reforma do Estado: o privado contra o público. *Revista Trabalho, Educação e Saúde*, Rio de Janeiro: FioCruz/EPSJV, vol. 1, nº2, set.2003.

LUCE, S. Mathias. Brasil: Nova classe média ou novas formas de superexploração da classe trabalhadora? *Revista Trabalho, Educação e Saúde*, Rio de Janeiro: FioCruz/EPSJV, v.11 n1, Jan/abr.2013.

MARTINS, André Silva. “Todos pela Educação”: o projeto educacional de empresários para o Brasil Século XXI, Trabalho apresentado na Reunião da ANPED, 2008. Disponível em: [www.anped.org.br/reunioes/31ra/1trabalho/GT09-4799--Int.pdf](http://www.anped.org.br/reunioes/31ra/1trabalho/GT09-4799--Int.pdf)

\_\_\_\_\_, André Silva. A direita para o social: a educação da sociabilidade no Brasil contemporâneo. Juiz de Fora: UFJF, 2009.

MOTTA, Vânia Cardoso. Ideologias do Capital Humano e do Capital Social: da integração à inserção e ao conformismo. *Revista Trabalho, Educação e Saúde*, vol.6, Nov.2008/fev.2009.

NEVES, Lúcia. A nova pedagogia da hegemonia- estratégias do capital para educar o consenso. São Paulo: Xamã, 2005

OLIVEIRA, Jaqueline M. T. de. Lendo e Escrevendo o Amanhã: ideologias de “futuro” nas políticas educacionais da SME/RJ dirigidas aos “territórios conflagrados”. Dissertação de mestrado EPSJV/FioCruz, 2012

POULANTZAS, Nicos. O Estado, o Poder, o Socialismo. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

PRADO, Fernando e MEIRELES, Monika. Teoria da dependência marxista revisitada: elementos para a crítica ao novo-desenvolvimentismo dos atuais governos de centro-esquerda latino americanos. *In: Encruzilhadas da América Latina no século XXI. Rio de Janeiro: Pão e Rosas, 2010.*

PRONKO, Marcela. A política educacional do governo Lula – a propósito do PDE (Texto preliminar não publicado). Coletivo de Estudos sobre política educacional, UFF, 2007

ROBERTSON, Susan e VERGER, Antoni. A origem das parcerias público-privada na governança global da educação. *Educ. Soc.*, Campinas, v.33, n121, p.1132-1156, out.-dez. 2012. Disponível em: [www.cedes.unicamp.br](http://www.cedes.unicamp.br)

ROMANELLI, Otaíza. *História da Educação no Brasil (1930/1973)*. Petrópolis: Vozes, 2007.

ROMANO, Roberto & VALENTE, Ivan. PNE: Plano Nacional de Educação ou Carta de Intenção? *Educ. Soc.*, Campinas, vol.23, n°80 setembro/2002; p.96-107.

RUMMERT, Sonia M. *Educação e Identidade dos Trabalhadores: as concepções do capital e do trabalho*. São Paulo: Xamã; Niterói: Intertexto, 2000.

SAVIANI, Dermeval. *A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas*. Campinas, SP: Ed. Autores Associados, 1997

\_\_\_\_\_, Dermeval. O Plano de Desenvolvimento da Educação: Análise do Projeto do MEC. *Educação & Sociedade: Revista de Ciência da Educação/CEDES*: Campinas, vol.28, n°100 – Edição Especial, out.2007

\_\_\_\_\_, Dermeval. O choque teórico da politecnicidade. *Revista Trabalho, Educação e Saúde*, 1(1):131-152, 2003.

SHIROMA, Eneida Otto. [o que você precisa saber sobre...] *Política educacional*. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2002

SOARES, Laura Tavares. *Os custos sociais do ajuste neoliberal na América Latina*. São Paulo: Cortez, 2009

SOUZA, Adilson. S. de. *Mais Educação Numa Escola do Amanhã: Educação Integral ou Assistencialismo*. Monografia de Pós-Graduação em Educação. Orientadora: Professora Dra. Ana Maria Cavaliere. CFCH/PPGE–UFRJ, 2012.