

PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO E O NOVO MODELO DE ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL: SEMELHANÇAS E SINGULARIDADES

MAIS EDUCAÇÃO PROGRAM AND THE NEW MODEL OF FULL-TIME SCHOOL: SIMILARITIES AND SINGULARITIES

PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO Y EL NUEVO MODELO DE ESCUELA DE TIEMPO COMPLETO: SIMILITUDES Y SINGULARIDADES

Elisangela Maria Pereira Schimonek^I

Teise de Oliveira Guaranha Garcia^{II}

^IUniversidade Estadual de Campinas – São Paulo – Brasil. E-mail: lis.schimonek@gmail.com

^{II}Universidade de São Paulo – Campus de Ribeirão Preto – São Paulo – Brasil. E-mail: teise@ffclrp.usp.br



Educação: Teoria e Prática, Rio Claro, SP, Brasil - eISSN: 1981-8106

Está licenciada sob [Licença Creative Common](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

Resumo

Este artigo apresenta e problematiza os Programas Mais Educação (PME) e o novo modelo de educação integral de São Paulo. O primeiro foi implantado pelo Ministério da Educação (MEC) em 2008 por meio de convênios com estados e municípios, e o segundo pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo em 2012. Ambos ampliaram a jornada escolar dos estudantes, adotando modelos diferenciados, mas convergentes em alguns pontos. O estudo analisa os

programas considerando: objetivos declarados, público-alvo, concepção de educação integral, presença do setor privado, seleção das escolas, profissionais envolvidos e fontes de recursos. Para obtenção dos dados, recorreu-se a fontes primárias – regulamentações e documentos oficiais –, e fontes secundárias, analisando-se o conteúdo dos documentos. Complementarmente, recorreu-se a entrevista com gestor público. Destaca-se que o programa estadual institui diferenciação entre profissionais da mesma rede e atende um número ínfimo de estudantes, com condições infraestruturais qualitativamente superiores em relação às escolas regulares. O PME abrange as escolas prioritárias e promove “seleção” de estudantes, a partir do critério “grau de vulnerabilidade social”.

Palavras-chave: Educação Integral. Mais Educação. Novo Modelo de Educação Integral.

Abstract

This article presents and discusses the Mais Educação Program and the new model of full-time education in São Paulo state. The first was established by the Ministry of Education (MEC) in 2008 through agreements with states and municipalities, and the second, by the Secretary of Education of São Paulo in 2012. Both extended the students' school day, adopting different models, but converging at some points. This study analyzes the programs considering: the stated objectives, the target audience, the concept of integral education, the presence of the private sector, the selection of schools, professionals involved and funding sources. To obtain data, we used primary sources – regulations and official documents – and secondary sources, analyzing the content of the documents. In addition, an interview with a public manager was carried out. We highlight that the State Program establishes the differentiation between professionals of the same network, meets a very small number of students with infrastructural conditions qualitatively superior compared to regular schools. The Mais Educação Program covers the priority schools and selects students from the criterion degree of social vulnerability.

Keywords: Integral Education. Mais Educação Program. New Model of Full-time Education.

Resumen

El artículo presenta y discute los programas Más Educación (PME) y el Nuevo Modelo de Educación Integral de São Paulo. El primero, fue establecido por el Ministerio de Educación (MEC) en 2008 –por medio de acuerdos con los estados y municipios– y el segundo por la

Secretaría de Educación del Estado de São Paulo en 2012. Ambos ampliaron la jornada escolar de los estudiantes, adoptando distintos modelos, pero convergen en algunos puntos. El estudio analiza los programas teniendo en cuenta: los objetivos, público objetivo, el concepto de educación integral, la presencia del sector privado, la selección de escuelas, profesionales y fuentes de fondos. Para obtener los datos, se recurrió a fuentes primarias – regulaciones y documentos oficiales, y fuentes secundarias, analizando el contenido de los documentos. Complementariamente también se recurrió a la entrevista con gestor público. Señala que el programa del Estado establece la diferenciación entre profesionales de la misma red, recoger una pequeña cantidad de estudiantes con condiciones de infraestructura estructural cualitativamente superiores en relación con las escuelas ordinarias. El PME incluye escuelas de prioridad y promueve la “selección” de alumnos, el grado de criterio de vulnerabilidad social.

Palabras clave: Educación Integral. Más Educación. Nuevo Modelo de Educación Integral.

1 INTRODUÇÃO

Este artigo caracteriza e problematiza os programas Mais Educação (PME) e o Novo Modelo de Escolas de Tempo Integral de São Paulo, com o objetivo de compará-los no que se refere aos objetivos declarados, ao público-alvo; a concepção de educação integral; a presença do setor privado; a seleção de escolas; os profissionais envolvidos; e as fontes de recursos. Tais aspectos foram selecionados para análise por possibilitarem compreendermos as características do atendimento prestado e as opções políticas realizadas pelo gestor público, no intento de viabilizar o atendimento. Ao fim e ao cabo pergunta-se se os programas concorrem para a ampliação do direito à educação, sobretudo considerando-se as opções dos gestores para promover a sua consecução.

O artigo analisa os programas tomando por aporte os resultados de duas pesquisas (SCHIMONEK, 2017; ADRIÃO; GARCIA, 2014a). As pesquisas que originaram os dados com os quais se trabalha, ambas de natureza qualitativa, valeram-se de recursos a fontes primárias e secundárias. Em um dos estudos recorreu-se também a realização de entrevistas com gestores educacionais (ADRIÃO, GARCIA, 2014a).

O PME, programa de abrangência nacional, foi implantado pelo Ministério da Educação (MEC) em 2008, por meio de convênios com estados e municípios. O segundo programa em análise, por sua vez, foi implantado em âmbito estadual, no ano de 2012 pelo poder executivo paulista.

Embora implementados por esferas administrativas distintas e, inicialmente, em etapas também distintas da educação básica, ambos ampliam a jornada para grupos específicos de estudantes. O PME abrange escolas de baixo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb)¹ e promove uma “seleção” de estudantes em situação de vulnerabilidade social. O Novo Modelo de Escolas de Tempo Integral, no Estado de São Paulo, originou-se selecionando escolas com atendimento ao ensino médio nas quais todos os alunos passaram a ser atendidos em tempo integral.

Ambos os programas ofertam a educação em tempo integral, que se refere à extensão da jornada escolar dos educandos e não, necessariamente, à promoção da educação/ ensino integral, vinculados à ideia de formação global do educando em suas múltiplas dimensões. A “educação integral é uma concepção de educação que não se confunde com o horário integral, o tempo integral ou a jornada integral” (GADOTTI, 2009, p. 29). Educação integral trata o indivíduo como um ser complexo e indivisível e se empenha no desenvolvimento de sua integralidade, considerando os aspectos cognitivos, culturais, éticos, estéticos e políticos (CAVALIERE, 2014).

Os dois programas também recorrem a parceiros da sociedade civil, em distintas formas, para sua consecução: o PME conta com associações e voluntários para realização do trabalho com os estudantes, já o programa paulista conta a assessoria do Instituto de Corresponsabilidade Educacional, ICE, responsável pela implantação do programa. Há, portanto, em ambos os programas, ainda que sob vieses diferenciados, um apelo ao setor privado para sua realização.

Nos limites deste texto, **não é possível tecer análises** minuciosas sobre o importante referencial teórico que pesquisadores em diferentes contextos têm construído para o exame dos processos de privatização na educação escolar, dentre os quais mencionamos Hill (2003), Ball e Yodell (2007), Foster (2008), Robertson e Verger (2012), Lima (2011), Peroni (2012; 2013), Adrião et al. (2009), Adrião (2014, 2016), Adrião e Garcia (2014b), Freitas (2016) entre outros. Destaca-se, todavia, a importância de tal produção na reflexão aqui realizada, posto que a sociedade civil é convocada a compartilhar responsabilidades com o gestor público na consecução de ambos os programas em foco. Também veremos que se tratam de apelos a parcerias entre Estado e sociedade, dirigidos a diferentes segmentos da sociedade civil. Entende-se que os programas materializam tendência própria à administração gerencial de reconhecer nos parceiros privados competentes aliados na realização das políticas sociais (GARCIA; ADRIÃO; BORGHI, 2009).

¹ Indicador calculado a partir dos dados de aprovação escolar, obtidos no Censo Escolar e médias de desempenho em avaliações externas (Sistema de Avaliação da Educação Básica – Saeb – e Prova Brasil).

Entende-se, ainda, tal como Hill (2003), que a privatização da educação integra os esforços do capital para assegurar sua reprodução com recursos a diferentes estratégias, que incluem a transformação da educação pública em um campo de negócios, a transformação da própria escola em locus de lucratividade e o desenvolvimento de estratégias globais de privatização. Neste contexto, a privatização da educação promove e acentua desigualdades, razão pela qual a incursão do setor privado contraria a premissa do direito universal à educação.

2 O NOVO MODELO DE ENSINO INTEGRAL NO ESTADO DE SÃO PAULO

O governador eleito em São Paulo em 2011, Geraldo Alckmin, do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB), que está à frente do executivo paulista desde 1995, lançou o programa “Educação- Compromisso São Paulo”, instituído pelo Decreto 57.571/2011, com a finalidade declarada em seu artigo 1.º de “promover amplamente a educação de qualidade na rede pública estadual de ensino e a valorização de seus profissionais” (SÃO PAULO, 2011, não paginado).

Uma das características importantes do “Educação- Compromisso São Paulo” é o anúncio da rede de parceiros relevantes para o sucesso das ações. Tais parcerias se constituíram com 16 entidades atuantes no campo da responsabilidade social empresarial, vinculadas aos grandes grupos empresariais, tais como o Instituto Natura, a Fundação Lemann, o Instituto Unibanco, a Fundação Itaú Social, a Fundação Bradesco (ADRIÃO; GARCIA, 2016).

Consoante com as proposições do PSDB, privatizações e terceirizações integram com vigor a agenda dos governos estaduais paulistas desde os anos 1990 (TOLEDO, 2013). No campo da educação não seria diferente, com projetos envolvendo representantes do setor privado e parcerias firmadas entre as instituições privadas e as Associações de Pais e Mestres nas unidades escolares (ADRIÃO, 2008). Adrião e Garcia (2014a) registram que a continuidade do PSDB no estado de SP implica continuidade programática, ainda que com tensões e divergências internas ao partido. As autoras consideram que tais processos de privatização se aprofundam, sobretudo após a implantação do programa “Educação- Compromisso São Paulo” (ADRIÃO; GARCIA, 2014a).

Ao iniciar 2012, o programa Ensino Médio Integral (um subprograma no interior do “Educação- Compromisso São Paulo”), em análise neste texto, é regulamentado pela Lei

Complementar n.º 1.164/ 2012. Ao final do mesmo ano, o atendimento é ampliado ao ensino fundamental pela Lei Complementar n.º 1.191/ 2012.

Com o objetivo declarado de promover a qualidade do processo pedagógico, amplia-se a jornada discente e docente. Segundo o documento “*Diretrizes do ensino integral*” (2013) da Secretaria de Educação (SE), a “ampliação da jornada escolar é uma estratégia fundamental para viabilizar metodologias que deverão elevar os indicadores de aprendizagem dos estudantes em todas as suas dimensões” (SÃO PAULO, 2013, p. 11).

O programa tem início em 2012 com 16 escolas e cinco mil alunos, expandindo-se no ano seguinte, 2013, quando foram atendidos 17 mil alunos em 69 unidades; em 2014 foram 182 escolas, com 55 mil alunos (LOPES; ARAÚJO, 2012, p. 86). O programa continuou crescendo em 2015, atingindo a 80 mil alunos em 257 escolas. Não se obteve informações para o ano de 2016, mas, em 2017, o anúncio constante das páginas da SEE é de que o programa abrange 305 unidades escolares, atingindo a 104 mil alunos (SÃO PAULO, 2017)².

O crescimento nas matrículas, como se pode verificar, é contínuo. Todavia, se considerarmos o total de matrículas na rede estadual de ensino, o tamanho do programa ganha dimensão muito menor do que se for considerada sua expansão isoladamente, conforme se pode observar pela Tabela 1, organizada considerando o período entre 2012 e 2015, quando foi possível comparar as informações de matrícula em tempo integral da SEE os dados do Censo Escolar.

Tabela 1 – Matrículas totais em ensino regular na rede estadual de SP: ensino fundamental e ensino médio para os anos 2012 a 2015

Matrículas na rede estadual de ensino	2012	2013	2014	2015
Ensino fundamental	2.406.085	2.292.733	2.340.301	1.986.040
Ensino médio	1.578.408	1.575.897	1.602.827	1.540.091
Total	3.984.493	3.868.630	3.943.128	3.526.131

Fonte: MEC/Inep-Censo Escolar- sinopse estatística 2012, 2013, 2014, 2015, 2016

A comparação entre as matrículas totais no ensino fundamental e médio na rede estadual e as matrículas no ensino integral para os quatro anos informados mostra que o programa tem alcance ínfimo na rede, não ultrapassando a 2% das matrículas totais em 2015. Em 2012, quando o programa atendeu exclusivamente o ensino médio, das 1.578.408 matrículas nesta

² Além do programa em foco, a SEE anuncia atender outros 48 mil alunos em tempo integral com atividades culturais no contraturno.

etapa, apenas 5.000 eram em ensino integral, ou seja, 0,32%. Em 2013, os 17.000 mil alunos que integraram o programa, já incluindo os matriculados no ensino médio, representaram 0,44% do total de matrículas. Em 2014, foram 1,4% e em 2015, 2,27% matrículas na rede. Considerem-se, ainda, as 257 escolas com o programa em 2015, que representam 4,3% do total de estabelecimentos da rede (ADRIÃO; GARCIA; AZEVEDO, 2016).

As unidades nas quais o Novo Modelo de Escola de Tempo Integral é implementado passam por adaptações na infraestrutura física, como a organização de refeitórios, instalação de laboratórios e mobiliário. A organização pedagógica é diferenciada: os estudantes permanecem entre oito horas (ensino fundamental) e nove horas e meia na unidade (ensino médio). As atividades escolares, segundo a SEE devem convergir para o desenvolvimento do chamado “Projeto de Vida, roteiro de trabalho, desenvolvido a partir “do provimento da excelência acadêmica, da formação para valores e da formação para o mundo do trabalho” (SÃO PAULO, 2013, p. 9).

A implantação do programa se deu com a assessoria do Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE), sediado em Pernambuco e fundado pelo empresário Marco Magalhães. O instituto, desde a primeira metade dos anos 2000, desenvolve e implementa a proposta de ensino integral nas redes públicas brasileiras. O pioneirismo coube a escolas de ensino médio de Pernambuco. Para implementação de sua proposta, o ICE desenvolve uma tecnologia de gestão, inicialmente designada por Tecnologia Empresarial Socioeducacional (Tese). O manual de implantação da Tese, indica que esta é inspirada em um modelo de gestão empresarial, a “Tecnologia Empresarial Odebrech (ICE, 2010).

Nas diretrizes do programa (SÃO PAULO, 2013), a referência ao modelo de gestão do ICE é feita sob a designação Tecnologia de Gestão Educacional (TGE), reportando a um segundo material de orientação produzido pelo Instituto em 2008. Em ambos os documentos, os pilares da educação divulgados pela Unesco são indicados como premissa de trabalho (aprender a ser; aprender a fazer; aprender a conviver; aprender a conhecer), assim como a organização do chamado Projeto de Vida, o papel fundamental de liderança do diretor e o Ciclo PDCA (Plan, Do, Check, Act), todas referências para a organização do trabalho (ICE, 2010). Nos limites deste artigo, não é possível explorar as orientações internas do programa, todavia se destaca que o Ciclo PDCA, recurso próprio à Gestão de Qualidade Total, é um esforço de transposição de modelos empresariais de administração para o interior da educação pública, modelo conhecido desde os anos 1990, como bem registra a literatura na área (OLIVEIRA, 1996; OLIVEIRA, 1997; OLIVEIRA; DUARTE, 1997; ADRIÃO; GARCIA, 2016; entre outros).

A presença do ICE na organização do programa é destacada nos documentos da SEE (SÃO PAULO, 2013). Em entrevista realizada no ano de 2014, no contexto da pesquisa (ADRIÃO; GARCIA, 2014a) uma das gestoras do programa observou que um grupo de empresários indicou a experiência levada a cabo pelo ICE em Pernambuco como relevante, desencadeando-se o contato entre os gestores paulistas e a entidade privada. Segundo a Gestora da SEE entrevistada, “em um primeiro momento foi quase uma transposição, nós não tínhamos nem tempo nem condição de fazer uma reflexão. Nós estamos falando de 2011, julho de 2011” (ADRIÃO; GARCIA, 2014, p. 71).

Apesar da relevância do instituto na implantação da proposta, não se configurou em SP a chamada gestão compartilhada das escolas, tal como ocorrera em Pernambuco entre 2004 e 2008, quando o ICE participava ativamente da seleção de gestores e da gestão das unidades. Os diretores das unidades que integram o programa em SP são membros concursados do quadro do magistério no cargo, ou designados para ocupar a função.

As orientações do projeto original implantado em Pernambuco para composição de jornada docente estabilidade e remuneração foram mantidas no estado SP, criando condições diferenciadas entre os professores contratados para o programa e os que lecionam nas demais escolas da rede estadual de ensino: para o programa, os docentes são contratados em jornadas de 40 horas semanais, com exigência de dedicação exclusiva; não há cargos estáveis na unidade, os resultados de avaliações anuais determinam a permanência ou não do profissional na escola; os docentes, por fim, percebem adicional de 75% sobre os vencimentos, segundo a faixa salarial na qual se encontram (SÃO PAULO, 2012). As três condições: dedicação exclusiva, instabilidade intencional na unidade e adicional por participar do programa diferenciam os professores no interior da rede.

Os recursos destinados às escolas que integram o programa também são diferenciados. Segundo registrava em 2012 o Observatório da Educação da organização não governamental (ONG) Ação Educativa, a implementação da proposta em 2013, com a ampliação para 100 unidades, segundo declarações da SE, implicaria mais de R\$ 355mil ao ano por unidade para pagamento da gratificação de 50%, além de gastos da ordem de R\$ 299 mil por escola com recursos audiovisuais, o que somaria, segundo a ONG, um gasto total de R\$3,18 milhões, além da destinação de recursos para as reformas. “Um investimento, a princípio, de R\$ 841.250 por escola”, o que poderia significar o dobro do investimento anual para a escola (AÇÃO EDUCATIVA, 2012).

3 PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO: UMA AÇÃO DO GOVERNO FEDERAL

Concebido no governo Luiz Inácio Lula da Silva e vinculado ao Plano de Desenvolvimento da Educação, o PME foi instituído pela Portaria Interministerial n.º 17/2007 e regulamentado pelo Decreto n.º 7.083/2010.

O programa é uma estratégia do MEC para a indução à construção de uma agenda de educação integral para o país, e atendendo ao disposto no Artigo 34 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n.º 9394/96), promoveu a ampliação da jornada escolar de algumas escolas públicas (municipais e estaduais) para no mínimo sete horas de funcionamento diário, prevendo a organização curricular por meio da oferta de atividades socioeducativas complementares realizadas no contraturno escolar e articuladas ao Projeto Político Pedagógico (BRASIL, 2010).

Destinou-se inicial e prioritariamente às escolas de baixo Ideb, localizadas em regiões marcadas pela vulnerabilidade social, por requererem a convergência de políticas públicas. Mais adiante, agregou-se outros critérios de seleção, como as escolas com um número significativo de educandos contemplados pelo programa Bolsa Família (BRASIL, 2013a).

Tal ação do Governo Federal (PME) busca contribuir tanto para a diminuição das desigualdades educacionais, quanto para a valorização da diversidade cultural brasileira (BRASIL, 2013b), sendo um mecanismo de luta contra a pobreza, a exclusão social e a marginalização cultural, apostando na ampliação de tempos e espaços educativos como meio para garantir a melhoria da qualidade do ensino público (ROSA, 2012, p. 1).

No entanto, ao atrelar o atendimento prioritário às escolas de baixo Ideb, o MEC reforçou a preocupação com a melhoria dos resultados educacionais, compreendendo a superação dos índices deficitários obtidos em avaliações externas, como forma de superação das desigualdades educacionais.

A Portaria Interministerial n.º 17/2007 apresenta em seu artigo 1.º o objetivo do PME:

Contribuir para a formação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio da articulação de ações, de projetos e de programas do Governo Federal e suas contribuições às propostas, visões e práticas curriculares das redes públicas de ensino e das escolas, alterando o ambiente escolar e ampliando a oferta de saberes, métodos, processos e conteúdos educativos (BRASIL, 2007).

O referido artigo declara a preocupação com a formação integral dos educandos, cuja perspectiva se alinha à concepção de educação integral, que pressupõe a formação global do

educando em suas múltiplas dimensões (cognitiva, afetiva, ética, social, lúdica, estética, física, biológica).

O Decreto n.º 7.083/ 2010, em seu artigo 3.º, também discorre sobre alguns objetivos do PME. Citamos alguns de seus incisos:

Art. 3.º São objetivos do PME:

I – formular política nacional de educação básica em tempo integral;

II – promover diálogo entre os conteúdos escolares e os saberes locais;

III – favorecer a convivência entre professores, alunos e suas comunidades [...] (BRASIL, 2010).

O artigo 3.º destaca a intenção do PME em contribuir com a formulação de uma política nacional de educação em tempo integral. Evidencia-se, assim, que o programa se afirma como estratégia indutora do MEC para implantação da educação em tempo integral, que aos poucos é assumida pelos estados e municípios, havendo recuo do Governo Federal no que tange ao repasse de recursos financeiros. De acordo com dados do MEC/Inep, o PME iniciou as atividades em 2008 com 1.380 escolas e em 2013 já contava com 49.464 escolas.

Outro aspecto do Artigo 3.º do Decreto n.º 7.083/ 2010 que merece destaque é o fato de o PME reforçar a importância de valorizar e relacionar os saberes advindos da comunidade (por meio de voluntários) com aqueles sistematizados e ministrados nas escolas, além de destacar a relevância da articulação de políticas públicas em prol da oferta de uma educação de qualidade.

O PME se efetiva como uma ação interministerial, intergovernamental e intersetorial, que busca a articulação entre os vários ministérios (Educação; Cultura; Esporte; Meio Ambiente; Ciência; etc.), as três esferas de governo (municipal, estadual e federal) e os diversos setores (escola, poder público e suas secretarias, a comunidade local, ONG's, setor produtivo), cujos atores, em conjunto, desencadearão a implementação do programa.

Assim, vários atores sociais são convidados a participar de sua implementação, condução das atividades socioeducativas, mapeamento e oferta de espaços para o seu funcionamento e/ou em sua gestão.

A Portaria Interministerial n.º 17/2007, em seu artigo 6.º, inciso VI reforça tal orientação ao afirmar que o PME deve “fomentar a participação das famílias e comunidades nas atividades desenvolvidas, bem como da sociedade civil, de ONGs e esfera privada”. Quanto a essa orientação Adrião e Peroni (2005, p. 9) alertam que no Brasil vem ocorrendo a supressão de iniciativas estatais para a oferta e/ou manutenção de diferentes etapas de escolarização,

havendo o alargamento da esfera pública não estatal. As demandas educacionais, em especial as não contempladas pelas etapas da obrigatoriedade, passaram a ser atendidas privadamente, por atores sociais atomizados: instituições educacionais privadas, ONGs, empresas, grupos comunitários locais ou de interesse específico, igrejas etc., que vem usufruindo inclusive de subvenção pública.

Considerando o espaço físico para realização das atividades do PME, o inciso III do art. 8.º da Portaria Interministerial n.º 17/2007 faz a seguinte prescrição: “mobilizar e estimular a comunidade local para a oferta de espaços buscando sua participação complementar em atividades e outras formas de apoio que contribuam para o alcance das finalidades do Programa”.

Assim, “o espaço físico da escola não é determinante para a oferta da educação integral” e “o mapeamento de espaços, tempos e oportunidades é tarefa que deve ser feita com as famílias, os vizinhos, enfim, toda a comunidade” (BRASIL, 2013b, p. 19).

Com relação aos diversos atores envolvidos na implantação do PME, ressaltamos que o Governo Federal assumiu a proposição de uma ação indutora (PME) de extensão da jornada escolar dos alunos e tomou como sua responsabilidade “a oferta de condições técnico-financeiras que possibilitem a ampliação dos tempos e dos espaços de que a escola dispõe para organizar o processo de ensino e de aprendizagem como parte da política de qualificação do processo educativo no país” (BRASIL, 2013a, p. 42). Ao mesmo tempo, houve a descentralização do campo da execução do PME para as secretarias estaduais e municipais de educação e suas respectivas unidades escolares.

No âmbito das secretarias de educação (municipais ou estaduais), o MEC indicou a necessidade de estas designarem um coordenador para organizar equipes de gestão do programa, promover orientações pedagógicas e acompanhar as aplicações dos recursos financeiros (BRASIL, 2013b).

Em âmbito escolar, o MEC prescreveu a necessidade de disponibilização de um professor comunitário pela Secretaria Municipal ou Estadual de Educação, como contrapartida ao aporte de recursos efetuados pelo Fundo Nacional para o Desenvolvimento da Educação (FNDE) diretamente às escolas para implantação do PME (BRASIL, 2013b). Para a condução das atividades socioeducativas (oficinas) os manuais operacionais do PME indicam o trabalho de voluntários (monitores ou oficinairos), que fazem jus apenas ao ressarcimento de despesas referentes à alimentação e transporte.

Cavaliere (2014) alerta para os problemas enfrentados com o trabalho voluntário em escolas que implementaram o PME, devido à rotatividade de agentes e à precarização do

vínculo de trabalho, “o que agrava ainda mais as dificuldades de integração das atividades por eles conduzidas com as atividades da escola. Salvo exceções, há pouco contato entre eles e os professores [...] (CAVALIERE, 2014, p. 1216).

A operacionalização do PME é viabilizada por meio de recursos oriundos do FNDE, que são descentralizados diretamente às escolas via PDDE/ Educação Integral. Para liberação dos recursos financeiros (PDDE/Educação Integral), cada escola selecionada pelo PME preenche um Plano de Atendimento da Escola, via plataforma operacional do MEC³, com a indicação dos macrocampos e atividades a serem desenvolvidas ao longo do ano letivo, o número de alunos participantes e os espaços para o funcionamento do programa. Após validação deste pelas secretarias de Educação e aprovação pelo MEC, os recursos são descentralizados para o funcionamento de 10 meses letivos.

O Art. 4º da Resolução n.º 34/ 2013 definiu as categorias para aplicação dos recursos financeiros que são destinados a cobertura de despesas de custeio, referindo-se ao ressarcimento a monitores/tutores e aquisição de materiais de consumo e capital, considerados recursos destinados à aquisição de materiais permanentes.

O ressarcimento financeiro dos voluntários tem por referência o mês de atividade e o número de turmas monitoradas, sendo estas limitadas a cinco turmas por monitor. O valor mensal pago por turma monitorada em 2013, para escolas urbanas, foi de R\$ 80,00 e para escolas do campo R\$ 120,00.

O valor mensal pago ao monitor (voluntário) é baixo e às vezes até insuficiente para a cobertura das despesas de alimentação e transporte. Destacamos a desvalorização e precarização do trabalho dos monitores, que assumem uma complexa responsabilidade de contribuir para a formação integral do educando, sem muitas vezes contar com uma formação mínima para este fim.

Com relação à descentralização de recursos diretamente às escolas para aplicação nas categorias custeio, o FNDE considera o número de alunos atendidos.

Há atraso na transferência de recursos, o que corrobora para a descontinuidade das ações do PME, a rotatividade dos monitores e a desarticulação curricular, fatores que podem comprometer o atendimento com qualidade dos educandos e promover pouco impacto na diminuição das desigualdades educacionais (LOPES; ARAÚJO, 2012).

³ Até 2013 os planos eram inseridos na plataforma Simec (Sistema Integrado de Monitoramento, Execução e Controle). A partir de 2014, foram vinculados ao PDDE Interativo.

4 CONSIDERAÇÕES

Apresentadas as características dos programas Mais Educação e Novo Modelo de Educação Integral de SP, nos limites dos aspectos selecionados para análise, promovemos uma comparação entre ambos destacando suas similaridades e singularidades.

O objetivo declarado do PME é enfrentar o problema da vulnerabilidade social, diminuir as desigualdades educacionais e garantir uma educação de qualidade, sendo esta traduzida como a melhoria do Ideb. O Novo Modelo de Educação Integral de SP busca produzir escolas de referência na rede estadual de ensino. Ambos indicam a qualidade da educação como um dos objetivos, tomando por referência importante os resultados das avaliações de larga escala.

Ambos os programas também estabelecem prioridades para o atendimento, todavia com lógicas completamente diferentes: se em um programa (PME) prioriza-se o atendimento aos mais vulneráveis (discriminação positiva), no modelo de SP prevalece a “sorte” de o educando residir próximo a uma escola que oferte o programa para poder se matricular.

A concepção de educação integral que permeia o PME reforça a preocupação com a integralidade da formação do indivíduo, sem o foco na promoção de um currículo “escolarizante”, o que denota aspecto positivo. No entanto, essa concepção é ameaçada pela forma “voluntária” de trabalho que o sustenta e pela possibilidade de instituir-se desigualdade grave, posto que as comunidades devem se organizar de acordo com os saberes e recursos de que dispõem. Assim sendo, em localidades muito pobres, o que poderá ser oferecido aos educandos para contribuir com sua formação integral?

Com relação à educação integral proposta em SP, a concepção é **pouco discutida, acentuando-se a extensão da jornada como fundamental para o desenvolvimento de metodologias diferenciadas de ensino e organização** de atividades. A extensão da jornada, desse modo, é instrumental para um objetivo específico, não se discutindo a integralidade da formação do educando.

No que tange aos atores responsáveis pela condução das atividades dos programas, reforçamos que o PME se apoia na transferência de responsabilidades educacionais para a sociedade civil por meio de adesão ao trabalho voluntário.

O programa paulista, por sua vez, não conta com trabalho voluntário para sua consecução: a ampliação da jornada se faz pela extensão da atividade escolar, responsabilidade de professores formados. Todavia, destaca-se que o programa introduz a desigualdade entre os profissionais da rede pública pela instituição de jornada de dedicação exclusiva, remuneração diferenciada e

instabilidade em relação à permanência no local de trabalho (ADRIÃO; GARCIA; AZEVEDO, 2016).

A instituição da instabilidade no local de trabalho como regra, apesar de não necessariamente ameaçar o emprego do profissional, pois se este for mal avaliado (por ausências, ou desempenho considerado insuficiente) poderá retornar à escola para a qual foi concursado, normaliza a condição precária de trabalho, na qual o professor não tem assegurado seu vínculo com o projeto pedagógico, nem a manutenção de sua remuneração mensal para além de um ano letivo.

Considerando o aporte de recursos financeiros destinados aos programas em discussão, destacamos que ambos contam com o repasse direto às escolas via PDDE/Educação Integral. No caso do PME, o Estado se apoia no discurso da “descentralização” e da “autonomia” das escolas como forma de responsabilizá-las por seus resultados e metas. A educação adquire um caráter de serviço, e a oferta da educação em tempo integral é direcionada pela utilização racional de verbas, ou seja, atender mais com menos (SCHIMONEK, 2014).

No que diz respeito à presença do setor privado, observa-se que o PME induz a participação da sociedade civil, seja por meio do voluntariado, ONG's e setor privado, como forma de garantir espaços, a condução das oficinas e sua gestão. O programa de SP, por sua vez, se constitui a partir de uma proposta nascida e levada a cabo por uma instituição privada vinculada ao mundo empresarial.

Com relação à organização curricular dos programas, o PME apostou em atividades socioeducativas, ofertadas no contraturno escolar, sendo essas muitas vezes aleatórias e desarticuladas do Projeto Político Pedagógico das escolas. O programa paulista investiu em atividades que reforçam o currículo obrigatório, ofertando “mais do mesmo”.

Necessário se faz considerar que o PME ao enfrentar a vulnerabilidade social por meio de uma proposta educacional opera processo de discriminação positiva, todavia com as contradições que sua ancoragem no trabalho voluntário produz as possíveis diferenças nas ofertas de atividades em função das condições socioeconômicas das comunidades e a indução ao trabalho precário.

De outra parte, o programa paulista em análise intenciona produzir qualidade ancorada em uma lógica concorrencial, quer do ponto de vista do acesso, pois é para poucos estudantes, quer do ponto de vista das oportunidades de trabalho, pois também a possibilidade de melhor remuneração é para poucos profissionais. Originado em uma concepção privada de gestão e organização do trabalho, fortalece a lógica do mercado como promotora de uma dada eficiência

e, portanto, contribui para naturalizar a competitividade e a desigualdade como fatores “naturais” na oferta educacional. Neste caso, evidencia-se que o direito universal à educação em tempo integral **não é parte dos objetivos da política** em curso.

Referências

AÇÃO EDUCATIVA. Com incentivo de empresas, São Paulo terá mais 100 escolas “modelo” no ano que vem. **Observatório de educação**, 12 abr. 2012. Disponível em: <<https://goo.gl/hDRR62>>. Acesso em: 28 mar. 2015.

ADRIÃO, T. Escolas charters nos EUA: contradições de uma tendência proposta para o Brasil e suas implicações para a oferta da educação pública. **Educação e Filosofia**, Uberlândia, v. 28, p. 263-282, 2014.

_____. Oferta do ensino fundamental em São Paulo: um novo modelo. **Educação & sociedade**, Campinas, v. 29, p. 79-98, 2008.

ADRIÃO, T.; GARCIA, T. **Gestão privada da educação pública**: um olhar sobre o modelo de “*charters school*” nos EUA e sua aproximação para a realidade brasileira. São Paulo: Unicamp, 2014a. (Relatório de pesquisa). Disponível em: <<https://goo.gl/N94Wy9>>. Acesso em: 13 mar. 2015.

_____. Subsídio público ao setor privado: reflexões sobre a gestão da escola pública no Brasil. **Políticas Educativas**, Porto Alegre, v. 7, n. 2, p. 110-122, 2014b.

_____. As reformas educacionais no Estado de São Paulo e a Escola de Tempo Integral: relações entre poder público e setor privado na implantação de uma política educacional. In: CARMO, J. C.; CESTARI, R. T. C., SILVA, C. M. C. S. (Orgs.). **Transformações do estado e influências nas políticas educacionais no Brasil**. Campinas: Mercado das Letras, 2016. p. 167-192.

ADRIÃO, T.; PERONI, V. Apresentação. In: _____. (Orgs.). **O público e o privado na educação**: interfaces entre Estado e sociedade. São Paulo: Xamã, 2005. p. 9-11.

ADRIÃO, T.; GARCIA, T.; AZEVEDO, J. P. Primary education in Brazil: privatization trends and restrictions to education rights. In: SOCIAL POLICY ASSOCIATION ANNUAL CONFERENCE, 2016, Belfast. **Annals...** Belfast: Ulster University, 2016.

ADRIÃO, T. et al. **Estratégias municipais para a oferta da educação básica**: uma análise de parcerias público-privado no estado de São Paulo. Brasília: CNPq, 2009. (Relatório de pesquisa).

BALL, S. J.; YODELL, D. Hidden privatization in public education. In: EDUCATION INTERNATIONAL WORLD CONGRESS, 5, 2007, Berlin. **Preliminary Report**. London: Institute of Education, 2007.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

_____. Portaria Normativa nº 17, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa Mais Educação. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 27 abr. 2007. Seção 1, p. 5-6.

_____. Decreto nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010. Dispõe sobre o Programa Mais Educação. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 27 jan. 2010, Seção 1, p. 2.

_____. **Manual operacional de educação integral**. Brasília: MEC/SEB, 2013a.

_____. **Programa Mais Educação: passo a passo**. Brasília, MEC, 2013b.

_____. Resolução CD/FNDE nº 34, de 6 de setembro de 2013. Destina recursos financeiros, nos moldes operacionais e regulamentares do PDDE, a escolas públicas municipais, estaduais e do DF, para assegurar que essas realizem atividades de educação integral e funcionem nos finais de semana, em conformidade com o PME. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 6 set. 2013c.

CAVALIERE, A. M. Escola pública de tempo integral no Brasil: filantropia ou política de Estado? **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 35, n. 129, p. 1205-1222, out./dez. 2014.

GADOTTI, M. **Educação integral no Brasil: inovações em processo**. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2009.

GARCIA, T.; ADRIÃO, T.; BORGHI, R. A nova gestão pública e o contexto brasileiro. In: MARTINS, A. (Org.). **Instituições educacionais: políticas, gestão e práticas profissionais**. Santos: ED Universitária Leopoldianum, 2009. p. 9-23.

FOSTER, J. B. The financialization of capital and the crisis. **Monthly Review**, New York, v. 59, n. 11, abr. 2008.

FREITAS, L. C. Três teses sobre as reformas empresariais da educação: perdendo a ingenuidade. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 36, n. 99, p. 137-153, 2016.

HILL, D. O neoliberalismo, global, a resistência, e a deformação da educação. **Currículo sem Fronteiras**, Ramada, v. 3, n. 2, p. 24-59, jul./dez. 2003.

ICE – INSTITUTO DE CORRESPONSABILIDADE PELA EDUCAÇÃO. **Manual operacional: modelo de gestão...** Recife: 2010.

_____. **Tecnologia de Gestão Educacional: princípios e conceitos, planejamento e operacionalização**. Recife: 2015. Disponível em: <<https://goo.gl/CtcfBU>>. Acesso em: 16 jul. 2016.

LIMA, L. C. Políticas educacionais, organização escolar e trabalho dos professores. **Educação: Teoria e Prática**, Rio Claro, v. 21, n. 38, out./dez. 2011.

LOPES, L. C.; ARAÚJO, J. C. Avaliação do programa Mais Educação na rede municipal de Fortaleza: a realidade das escolas da Regional V. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DO ENSINO, 16, 2012, Campinas. **Anais...** [S. l.]: Infoteca, 2012. Disponível em: <<https://goo.gl/hudbU8>>. Acesso em: 3 jun. 2016.

OLIVEIRA, D. A. A qualidade total na educação: os critérios da economia privada na gestão da escola pública. In: BRUNO, L. (Org.) **Educação e trabalho no capitalismo contemporâneo**. São Paulo: Atlas, 1996. p. 57-90.

_____. (Org.). **Gestão democrática da educação**: desafios contemporâneos. Petrópolis: Vozes, 1997.

OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, M. R. T. Política e administração da educação: um estudo de algumas reformas recentes implementadas no estado de Minas Gerais. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 18, n. 58, p. 123-141, 1997.

PERONI, V. M. V. A gestão democrática da educação em tempos de parceria entre o público e o privado. **Pró-Posições**, Campinas, v. 23, n. 2 p. 19-31, maio/ago. 2012.

_____. As relações entre o público e o privado nas políticas educacionais no contexto da terceira via. **Currículo sem Fronteiras**, [s.l.], v. 13, p. 234-255, 2013.

ROBERTSON, S.; VERGER, A. A origem das parcerias público-privada na governança global da educação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 121, p. 1133-1156, 2012. Disponível em: <<https://goo.gl/YoAdFS>>. Acesso em: 1º jun. 2014.

ROSA, V. S. O Programa Mais Educação como política pública nacional de educação integral. In: ANPED SUL – SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL, 9, 2012, Caxias do Sul. **Anais...** Rio de Janeiro: Anped, 2012.

SÃO PAULO (Estado). Decreto nº 57.571, de 2 de dezembro de 2011. Institui, junto à Secretaria da Educação, o Programa Educação – Compromisso de São Paulo e dá providências correlatas. **Diário Oficial do Estado de São Paulo**, Poder Executivo, São Paulo, 3 dez. 2011. p. 14.

_____. Lei Complementar nº 1.164, de 4 de janeiro de 2012. Institui o Regime de Dedicção Plena e Integral e a Gratificação de Dedicção Plena e Integral aos integrantes do Quadro do Magistério em exercício nas Escolas Estaduais de Ensino Médio de Período Integral, e dá providências correlatas. **Diário Oficial do Estado de São Paulo**, Poder Executivo, São Paulo, 5 jan. 2012. p. 1.

_____. Secretaria da Educação. **Diretrizes do Programa Ensino Integral**: escola de tempo integral. São Paulo: Secretaria da Educação, 2013. Disponível em: <<https://goo.gl/HAzwCx>>. Acesso em: 24 abr. 2015.

_____. Secretaria da Educação. **Tutoria de recursos humanos**: Programa Ensino Integral: Escola de Tempo Integral. São Paulo: Secretaria de Educação, 2014.

_____. Secretaria da Educação. Programas garantem jornada ampliada de estudo aos alunos da rede estadual de São Paulo. **Escola de Tempo Integral**, nov. 2017.

SCHIMONEK, E. M. P. Programa Mais Educação: descompromisso do Estado, compromisso da sociedade civil. In: CONGRESSO IBERO-AMERICANO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 4; CONGRESSO LUSO BRASILEIRO DE

POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 7, 2014, Porto. **Anais...** Goiânia: Anpae, 2014. p. 1-15.

_____. **Programas governamentais para a educação em tempo integral no Brasil e Portugal**: implicações sobre as desigualdades educacionais. 2017. 409 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2017.

TOLEDO, L. F. V. **PPP no estado de São Paulo**: estruturas e impacto no orçamento. 2013. Artigo (Mestrado em Gestão e Políticas Públicas) – Fundação Getúlio Vargas, São Paulo, 2013. Disponível em: <<https://goo.gl/MXxZUU>>. Acesso em: 24 abr. 2015.

Recebido em: 24/11/2016

Revisado em 10/12/2017

Aprovado para publicação em: 15/12/2017

Publicado em: 20/12/2017