

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE
FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FE
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – DE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – POSEDUC
LINHA DE PESQUISA: POLÍTICAS E GESTÃO DA EDUCAÇÃO

PLÍCIA MARA DE NEGREIROS FÉLIX ALBUQUERQUE

PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO:
UM ESTUDO DA IMPLEMENTAÇÃO NA ESCOLA ESTADUAL TERTULIANO
AYRES DIAS NO MUNICÍPIO DE MOSSORÓ-RN

MOSSORÓ

2017

PLÍCIA MARA DE NEGREIROS FÉLIX ALBUQUERQUE

**PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO:
UM ESTUDO DA IMPLEMENTAÇÃO NA ESCOLA ESTADUAL TERTULIANO
AYRES DIAS NO MUNICÍPIO DE MOSSORÓ-RN**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), na linha de pesquisa Políticas e Gestão da Educação, como requisito obrigatório para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Dr. Ivonaldo Neres Leite.

MOSSORÓ

2017

Catálogo da Publicação na Fonte.
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte.

N385p Negreiros Félix Albuquerque, Plícia Mara de
 Programa Mais Educação: Um estudo da
 implementação na Escola Estadual Tertuliano Ayres Dias
 no município de Mossoró-RN. / Plícia Mara de Negreiros
 Félix Albuquerque. - Mossoró, 2017.
 149p.

Orientador(a): Prof. Dr. Ivonaldo Neres Leite.

Coorientador(a):

Dissertação (Mestrado em Programa de Pós-
Graduação em Educação). Universidade do Estado do Rio
Grande do Norte.

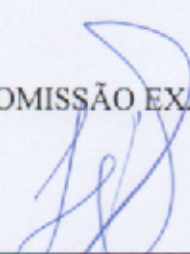
1. Escola. 2. Educação Integral. 3. Programa Mais
Educação. I. Neres Leite, Ivonaldo. II. Universidade do
Estado do Rio Grande do Norte. III. Título.

PLÍCIA MARA DE NEGREIROS FÉLIX ALBUQUERQUE

PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO: UM ESTUDO DA IMPLEMENTAÇÃO NA
ESCOLA ESTADUAL TERTULIANO AYRES DIAS EM MOSSORÓ/RN

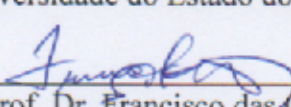
DATA DE APROVAÇÃO: 08 / 12 / 2017

COMISSÃO EXAMINADORA



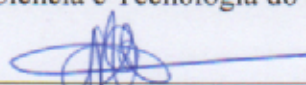
Prof. Dr. Ivonaldo Neres Leite

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte



Prof. Dr. Francisco das Chagas Silva Souza

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte



Prof.ª Dr.ª Maria Edgleuma de Andrade

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte

Aos meus filhos, ao meu esposo, ao meu pai e a minha mãe (*in
memorian*), dedico todo o meu esforço e os presenteio com o fruto do
meu conhecimento.

RESUMO

A presente pesquisa aborda a implementação do Programa Mais Educação (PME) na rede estadual de ensino do Rio Grande do Norte, mais precisamente na Escola Tertuliano Ayres Dias, no município de Mossoró-RN. Buscou-se responder o seguinte problema: Quais são as ações desenvolvidas pelos professores, monitores e equipe gestora no processo de implementação do Programa Mais Educação na Escola Estadual Tertuliano Ayres Dias? O objetivo geral, portanto, foi analisar as ações desenvolvidas por professores, monitores e equipe gestora na efetiva implementação do Programa Mais Educação na referida escola. Como caminho para responder o mencionado problema, e atingir o propósito do estudo, metodologicamente, fez-se uma pesquisa qualitativa, levantando-se o material empírico por meio de pesquisa bibliográfica, documental e realização de entrevistas semiestruturadas. Dentre os resultados obtidos, podem ser destacados os seguintes: 1) A implementação do PME na aludida Escola ocorreu de forma repentina; 2) Os sujeitos responsáveis pela implementação não participaram de formações continuadas; 3) As ações desenvolvidas foram sendo adaptadas como forma de atender as reais necessidades da Escola; 4) Não houve integração entre professores e monitores na implementação das atividades; 5) Não se verificou uma relação consistente entre a Escola e a comunidade. Conclusivamente, a pesquisa permitiu afirmar alguns elementos reflexivos, como, por exemplo: 1) A divergência de visões dos sujeitos sobre a Educação Integral, que a faz oscilar entre o que é o seu ideário original e a mera ampliação da jornada escolar; 2) A associação entre a avaliação negativa do PME e as deficiências infraestruturais, assim como as formativas, que se perpetuam ao longo da história da educação brasileira.

Palavras-chave: Escola, Educação Integral, Programa Mais Educação.

RESUMEN

La presente investigación aborda la implementación del Programa Más Educación (PME) en la red estatal de enseñanza de Rio Grande do Norte, más precisamente en la Escuela Tertuliano Ayres Dias, en el municipio de Mossoró-RN. Se buscó responder el siguiente problema: ¿Cuáles son las acciones desarrolladas por los profesores, monitores y equipo gestor en el proceso de implementación del Programa Más Educación en la Escuela Estadual Tertuliano Ayres Dias? El objetivo general, por lo tanto, fue analizar las acciones desarrolladas por profesores, monitores y equipo gestora en la efectiva implementación del Programa Más Educación en la referida escuela. Como camino para responder al mencionado problema, y alcanzar el propósito del estudio, metodológicamente, se hizo una investigación cualitativa, levantándose el material empírico por medio de investigación bibliográfica, documental y realización de entrevistas semiestructuradas. Entre los resultados obtenidos, se pueden destacar los siguientes: 1) La implementación de la PME en la aludida Escuela ocurrió de forma repentina; 2) Los sujetos responsables de la aplicación no participaron de formaciones continuas; 3) Las acciones desarrolladas fueron siendo adaptadas como forma de atender las reales necesidades de la Escuela; 4) No hubo integración entre profesores y monitores en la implementación de las actividades; 5) No se verificó una relación consistente entre la Escuela y la comunidad. En conclusión, la investigación permitió afirmar algunos elementos reflexivos, como, por ejemplo: 1) La divergencia de visiones de los sujetos sobre la Educación Integral, que la hace oscilar entre lo que es su ideario original y la mera ampliación de la jornada escolar; 2) La asociación entre la evaluación negativa de la PME y las deficiencias infraestructurales, así como las formativas, que se perpetúan a lo largo de la historia de la educación brasileña.

Palabras clave: Escuela, Educación Integral, Programa Más Educación.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ANDES – Sindicato Nacional dos Docentes do Ensino Superior

ANPED – Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em educação

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

CAICs – Centro de Atenção Integral à Criança

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento do Pessoal de Nível Superior

CIEPs – Centros Integrados de Educação Pública

CECR – Centro Educacional Carneiro Ribeiro

CEDES – Centro de Estudos de Educação e Sociedade

CF – Constituição Federal

CFE – Conselho Federal de Educação

CNTE – Confederação Nacional de Trabalhadores de Educação

DIREC – Diretório Regional de Educação e Cultura

ECA – Estatuto da criança e do adolescente

FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

FUNDEF – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e da Valorização do Magistério

FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais de Educação

IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

IBGE – Instituto Brasileiro de geografia e estatística

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDB – Lei de Diretrizes e Bases

LDBEN – Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional

MARE – Ministério da Administração e Reforma do Estado

MEC – Ministério da Educação e da Cultura

PDDE – Programa Dinheiro Direto na Escola

PDE – Plano de Desenvolvimento de Educação

PEE – Plano Estdaula de Educação

PME – Programa Mais Educação

PNE – Plano Nacional de Educação

PNAE – Programa Nacional de Alimentação Escolar

PPP – Projeto Político Pedagógico

PRONASEC – Programa de Educação Pré-Escolar

PROSADEC – Programa de Ações Socio-Educativas e Culturais para a População Carente do Meio Urbano e do Meio Rural

SAEB – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica

SECAD – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade

SEEC – Secretaria do Estado de Educação e Cultura

UNB – Universidade de Brasília

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

UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância

UBS – Unidade Básica de Saúde

UPA – Unidade de Pronto Atendimento

LISTA DE QUADRO

Quadro 01 – Início letivo das atividades do PME ano a ano.....	80
---	----

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	11
1 Interesse e motivação pelo tema da pesquisa.....	11
2 Percurso Metodológico: contextualizando a temática do estudo e as opções de operacionalização da pesquisa.....	11
3 Estrutura da dissertação.....	21
 CAPÍTULO 1	
EDUCAÇÃO INTEGRAL: RETROSPECTIVA HISTÓRICA E CONCEITUAL.....	23
1.1 Compreendendo a formação da educação integral: Uma volta no tempo.....	23
1.2 As contribuições do pensamento pedagógico da Escola Nova.....	29
1.3 A Escola pública e a Educação Integral no Brasil.....	31
1.4 Do movimento reformador à Educação Integral: os ideais dos pioneiros.....	34
1.4.1 O projeto de Educação Integral e os ideais dos pioneiros Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro.....	36
 CAPÍTULO 2	
DA EDUCAÇÃO INTEGRAL AO PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO: POLÍTICA PÚBLICA COMO QUESTÃO DE ATUALIDADE.....	43
2.1 As políticas públicas sociais/educacionais: um enfoque necessário...	43
2.2 A reforma do Estado e o neoliberalismo: Determinações para as políticas educacionais brasileiras.....	47
2.3 Programa Mais Educação: O horizonte indutor.....	54
2.3.1 Base legal e as Normatizações do Programa Mais Educação.....	55
2.3.2 Objetivos e finalidades do Programa Mais Educação: Ampliação de tempos, espaços e saberes.....	62
2.3.2.1 Intersetorialidade: Adoção de esforços para a formação integral.....	63
2.3.2.2 Ampliando tempos e espaços.....	66
2.3.2.3 O currículo e a construção dos saberes.....	69
 CAPÍTULO 3	
O DESENVOLVIMENTO DO PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO NA ESCOLA ESTADUAL TERTULIANO AYRES DIAS EM MOSSORÓ/RN: PERSPECTIVAS DE PROFESSORES, MONITORES E EQUIPE GESTORA.....	73
3.1 Conhecimentos sobre o Programa Mais Educação.....	74
3.2 A implementação do Programa Mais Educação.....	77
3.3 A visão de Educação Integral.....	89
3.4 Avaliação do Programa Mais Educação.....	95
 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	104
REFERÊNCIAS.....	109
APÊNDICES.....	115

INTRODUÇÃO

Como nos educamos ao longo de toda vida, não podemos separar um tempo em que nos educamos e um tempo em que não estamos nos educando [...]. A educação se dá em tempo integral, na escola, na família, na rua e em todos os turnos, de manhã, de tarde, de noite, no cotidiano de todas as nossas experiências (GADOTTI, 2009, p. 45).

1 Interesse e motivação pelo tema da pesquisa

O esforço do pesquisador em tecer uma justificativa em função do objeto de estudo escolhido talvez seja um exercício de apresentar um caminho pretendido, delineado não pela neutralidade, mas por interesses que dizem respeito à subjetividade do mesmo. O interesse pelo tema “Educação Integral” surgiu a partir da nossa experiência como professor polivalente de escola pública do estado do Rio Grande do Norte. Atuando em escolas distintas, percebemos o distanciamento com que a proposta do Programa Mais Educação era assumida pelos sujeitos na realidade da sua implementação.

O caminho de experiências e conhecimento em torno do programa nos levou a indagação sobre a importância das ações desenvolvidas. Compreendemos que o significado de uma política educacional não se imprime apenas por meio da existência de documentos e textos políticos, é na prática que os objetivos propostos pela política educacional podem exprimir-se em ações. Mesmo diante de variáveis que possam intervir, é na prática dos sujeitos que as ações se concretizam e trazem em si recontextualizações, ressaltando os valores culturais e políticos que os envolvem. São esses sujeitos que adentram o campo educacional e, através dos significados e interesses, ultrapassam as dificuldades e redimensionam os objetivos das políticas educacionais por meio das suas ações, gerando os prováveis resultados. Não nos referimos a resultados quantitativos, mas aos resultados qualitativos de formação, de socialização, de autonomia e de cidadania.

2 Percurso Metodológico: contextualizando a temática do estudo e as opções de operacionalização da pesquisa

Falar em educação integral torna-se um tanto ambíguo, já que, ao ser julgado literalmente, o termo traz implícito uma indicação de que esta acontece em todas as suas

dimensões formativas e em todos os espaços que os seres humanos habitam. O sentido estrito e complexo do termo é permeado por um percurso histórico e social, influenciado por grandes pensadores em diferentes tempos, com concepções distintas.

A educação integral é um desejo antigo de filósofos, educadores e da própria sociedade, seu percurso político-formativo baseia-se na história das relações educativas imbricadas em interesses, ideais e estratégias políticas (COELHO, 2009). No Brasil, a política de educação integral surge a partir dos ideais da Escola Nova, impregnados nos idealizadores do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1932, defendendo uma visão liberal onde a formação dos sujeitos deveria estar voltada à “cooperação e à participação”.

Para Rabelo (2012, p.118) “a educação integral é um anseio da população brasileira há algum tempo e sempre”. Isto significa dizer que, como toda política pública social, a política de educação integral é um reflexo de “luta” da população por melhoria e acesso à educação pública. Como consequência de um contexto de mobilização social pela democratização do ensino, a partir dos anos 1980, a educação integral volta ao centro dos debates educacionais.

Nesse contexto, em busca de valorização, dos desafios e de novas demandas da educação pública, ela passou a se fazer presente na legislação brasileira a partir da Constituição Federal de 1988. Já se fazendo notar sutilmente em seus artigos 6º e 205. No Art 6º, destaca-se que “a educação é o primeiro de dez direitos sociais” e, no Art 205, “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 2013a).

Interpretando os objetivos contidos no texto constitucional percebemos que não traz uma referência literal ao termo educação integral. No entanto, deixa implícito nas entrelinhas ao referir-se a educação como um direito e condição para formação integral do homem, defendendo uma educação de qualidade, que seja capaz de desenvolver integralmente o potencial do ser humano e que, por meio dessa formação, os mesmos sejam capazes de conquistar todos os demais direitos.

De acordo com Moll (2013), para estabelecer-se uma política pública faz-se necessário seguir uma agenda desenvolvendo e implementando ações indutoras. No caso da educação integral foi formulado o Programa Mais Educação, instituído pela Portaria Interministerial n.º 17/2007, integrando as ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), configurando-se pela construção de ação intersetorial e intergovernamental, pautada entre as políticas públicas educacionais e sociais, almejando a efetiva ação dos diversos setores para a

diminuição das desigualdades educacionais e para a valorização da diversidade cultural (BRASIL, 2013a).

É perceptível, nessa perspectiva, que a educação integral, compreendida como educação em tempo integral, aparece associada ao desenvolvimento econômico e como um fator que visa propiciar a redução das desigualdades sociais.

Entendendo-a, em jornada ampliada, como uma política pública em construção no Brasil, torna-se imprescindível analisar tal política educacional, compreendendo o jogo político e de interesse que se encontra incutido em sua proposta. Todo esse panorama de formulação e implementação que envolve a política de educação integral, proposto por meio do Programa Mais Educação, indica uma situação interessante a ser estudada para além do senso comum. Nisto, é fundamental entender a linguagem política do programa contida nos documentos que o orientam, sendo estas colocadas em práticas por meio das ações desenvolvidas pelos sujeitos responsáveis por sua implementação e que transformam tais objetivos em ações reais. Paro (2001) é categórico em afirmar que as pesquisas e estudos que se restringem às análises das categorias macrossociais, e que não levam em conta a concretude da prática escolar e seus determinantes imediatos, correm o risco de abstrair-se da realidade educativa e encobrir suas relações mais importantes. Para o autor:

Corre-se o risco de proceder a uma espécie de alquimia teórica em que o discurso genérico e a manipulação de fórmulas prontas, importadas de outras disciplinas ou campos do saber, servem de abstração da realidade educativa (PARO, 2001, p. 45).

É nesse sentido que percebemos a necessidade de aprofundar o conhecimento acerca dos objetivos da política educacional implantada, e as ações desenvolvidas pelo Programa Mais Educação, como política indutora da educação integral na rede pública estadual de ensino de Mossoró/RN. Nessa perspectiva, Paro (2001, p. 45) menciona que

Significa isso que as propostas precisam levar em conta não apenas a relevância das medidas a serem implantadas, mas também sua viabilidade prática tendo em vista a maneira como se desenvolve o trabalho e a vida quotidiana no interior da escola, em especial os interesses e as vontades dos atores envolvidos na prática escolar.

O Município de Mossoró está situado no interior do estado do Rio Grande do Norte, ocupa a mesorregião do Oeste Potiguar e Microrregião homônima, localizado na Região

Nordeste do país. É considerada uma das principais cidades do interior do estado e se encontra situada entre duas capitais: Natal e Fortaleza. Possui uma população estimada em 295.619 habitantes (IBGE, 2017), sendo este o segundo município mais populoso do estado. A cidade apresentou nos últimos anos um intenso crescimento econômico e de infra-estrutura, cujos fatores a inseriu no patamar de cidade de médio porte (IBGE, 2017).

Diante disso, considerando esse panorama do município, interessa-nos estudá-lo quanto à política educacional em tempo integral, tomando como objeto de estudo o Programa Mais Educação. Nesse sentido, definimos uma escola como campo empírico e formulamos o seguinte problema de pesquisa: **Quais as ações adotadas e de que forma foram desenvolvidas pelos professores, monitores e equipe gestora no processo de implementação do Programa mais Educação na Escola Estadual Tertuliano Ayres Dias?**

Partindo dessa questão norteadora, conhecemos a atuação dos sujeitos frente aos objetivos de implementação da política indutora de educação integral, o que implicou o envolvimento do contexto macro e micro tanto da política em ação dentro do ambiente escolar, quanto da comunidade, da cultura, dos valores, das experiências, dos obstáculos e das possibilidades, onde os sujeitos desenvolvem suas ações. Deste modo, é imprescindível considerar que as práticas de implementação dependerão das realidades específicas onde elas se situarem, mas sempre implicarão em mudanças na cultura escolar e nas expectativas dos profissionais (CAVALIERI, 2009).

Sendo assim, o planejamento acerca da execução da pesquisa, configurado pelo Projeto de Dissertação, definiu como objetivo geral do estudo analisar as ações desenvolvidas por professores, monitores e equipe gestora na implementação do Programa Mais Educação na Escola Estadual Tertuliano Ayres Dias em Mossoró/RN. Como forma de atingir tal propósito, recorreremos e delineamos procedimentos específicos, como: compreender as propostas formativas da educação integral; conhecer a base legal do Programa Mais Educação; identificar ações adotadas pelos professores, monitores e pela equipe gestora no processo de implementação do Programa Mais Educação.

Toda pesquisa é um “cerco” em torno de um problema. De forma a ser necessária a escolha de instrumentos para responder a questão, vislumbrar e escolher trilhas a seguir e modos de se comportar nessas trilhas, criar alternativas de ação para eventuais surpresas, criar estratégias para captar respostas significativas (GATTI, 2012).

Os caminhos metodológicos de uma pesquisa envolvem sempre múltiplos aspectos que vão desde a problematização do objeto de estudo e seguem a partir da construção de um corpo teórico de explicação, destacando pressupostos que a fundamentam e a orientam. Dito

isso, é importante enfatizar que a metodologia adotada deve oferecer critérios ou referências para análise de experiências significativas e/ou inovadoras que possam ser disseminadas (BELLONI, 2007).

A pesquisa é considerada como um campo de construção para novos conhecimentos, sendo uma base importante para a sustentação e expansão da ciência. Todo o processo para elaboração do conhecimento científico configura-se em “ir e vir” de perguntas e respostas, construindo, desconstruindo e reconstruindo ideias. Seu principal objetivo é elaborar explicações sobre a realidade. É nesse contexto que as pesquisas sociais partem de uma dada realidade e voltam a ela, completando esse ciclo com a elaboração de um novo conhecimento (GATTI, 2012).

De acordo com Gatti (2012) as pesquisas educacionais têm como ponto de partida e de chegada o ato de educar, afirmando que “A pesquisa educacional, tal como ela vem sendo realizada, apresenta, assim, uma vasta diversidade de questões, de diferentes conotações, embora todas relacionadas ao desenvolvimento das pessoas e da sociedade” (GATTI, 2012, p. 13). As pesquisas educacionais têm se assegurado, buscando a interação entre os fatos e os sujeitos, considerando as subjetividades para melhor compreender a dinâmica dos fenômenos investigados. Além disso, considera que o ato de pesquisar leva à elaboração de um conjunto estruturado de conhecimentos, explicitando algo que anteriormente poderia parecer confuso ou caótico.

A pesquisa qualitativa, mais utilizada na área das ciências humanas por seu caráter descritivo, trata os dados sob diversos ângulos, ou seja, ao recolher esses dados o pesquisador qualitativo aborda o objeto de pesquisa de forma minuciosa, considerando diferentes aspectos da realidade estudada/pesquisada, como forma de compreender o que está sendo pesquisado.

De acordo com Bogdan e Biklen (1994) a pesquisa educacional tem o ambiente natural como fonte direta para a coleta de dados. Os dados são descritos em forma de palavras e não de números, como nas pesquisas quantitativas. Além disso, a pesquisa busca os processos vivenciados pelos sujeitos e como eles compreendem e dão significado aos acontecimentos, atribuindo importância mais ao processo de que ao resultado obtido. Conforme afirma Demo (2011, p. 125),

Não se sugere que pesquisa autêntica seja apenas a empírica, como quer o modelo positivista. Pesquisas qualitativas lidam com dados, ainda que em outra dimensão, voltados para a “intensidade” dos fenômenos, mais do que para a sua extensão. [...] É prudente lembrar que dados não estão “dados”. São artifícios metodológicos de interpretação, sempre seletivos, localizados

e dados, construções mentais. Como todo dado já é produto de interpretação, precisa, de novo e sempre, ser reinterpretado [...].

Neste sentido, considerando que no trabalho proposto fizemos a análise de dados como forma de compreender um fenômeno social, a abordagem qualitativa emergiu como a mais apropriada para tratar o tema em estudo, já que permite esse movimento de pesquisar, de apurar dados e interpretá-los, com base na interação dos vários aspectos e sujeitos que o compõe. Assim, o caminho metodológico adotado tem raízes nas proposições de caráter qualitativo, vinculado à investigação de uma política pública educacional: o Programa Mais Educação.

Como forma de atingir o nosso objetivo principal, acreditávamos ser de grande importância a realização da pesquisa no campo empírico. No entanto, no decorrer do desenvolvimento do estudo deparamo-nos com a estagnação do programa, justificando-se através de reformulações do mesmo. Cabe enfatizar que, diante da paralisação das funções do programa, tornou-se imprecisa a realização da pesquisa empírica e do uso de determinados instrumentos de coleta de dados previamente planejados.

Inicialmente, apresentamos que a proposta metodológica utilizaria como procedimento de coleta de dados as seguintes técnicas: estudo de caso, observação participante, entrevista individual semiestruturada, análise documental, gravações e anotações no diário de campo, acreditando que tais instrumentos eram os que mais nos aproximavam do objeto de estudo que desejávamos enfocar. No entanto, André (2005, p. 16) destaca que “não são as técnicas que definem o tipo de estudo, e sim o conhecimento que dele advém”. Conhecimento esse que pode ser construído caso o pesquisador comprometa-se em buscá-lo. Estando o programa em funcionamento ou não, o importante é utilizar uma metodologia que consiga responder ao problema de pesquisa. Dessa forma coube-nos buscar caminhos que nos aproximassem do objeto de estudo.

Ao investigar o processo de implementação através das ações dos sujeitos, tornou-se necessário buscar instrumentos que permitissem analisar tal adoção prática, nos auxiliando quanto à compreensão dos valores, princípios, ações, relações, concepções, preferências e interesses dos sujeitos em que o lócus de pesquisa encontra-se inserido, em relação à política que nos propomos a investigar.

Não restam dúvidas de que, ao adentrar o campo empírico, o pesquisador passa a ter um olhar mais debruçado sobre a realidade, principalmente quando o objeto da pesquisa está intimamente ligado às ações dos sujeitos. Problematicar as ações do ponto de vista analítico

não depende apenas de elas estarem sendo observadas, mas de forma, a saber, como foram desenvolvidas. Pois bem, compreendendo o processo de pesquisa como caminhos que podem ser construídos e desconstruídos, e que nesse percurso podem ocorrer mudanças de acordo com a realidade com que o pesquisador se depara, investigamos as ações dos sujeitos utilizando metodologia pertinente. Nesse caso, optamos pelo uso da entrevista semiestruturada, análise documental, bem como, recolhemos informações e depoimentos espontâneos que foram observados em conversas informais e registrados no caderno de anotações de campo.

Como instrumento metodológico para a coleta de dados, realizamos entrevista qualitativa semiestruturada individual, com o objetivo de abranger com certa profundidade os diferentes pontos de vista dos sujeitos e a possível produção de novas informações em seus discursos para compreender o universo entrevistado e o objeto pesquisado (POUPART, 2008).

A decisão por adotar tal técnica de entrevista está ligada à agilidade operacional com que são postas as questões de uma entrevista do tipo semiestruturada, o que permite ao entrevistado uma maior liberdade em expor o seu ponto de vista diante do que foi questionado. Tais questões foram organizadas através de tópicos-guia (APÊNDICES B, C, D, E, F), permitindo o aprofundamento do tema proposto.

May (2004, p. 148) considera que “esses tipos de entrevista permitem que as pessoas respondam mais nos seus próprios termos do que as entrevistas padronizadas [...]”. A entrevista possibilitou-nos entender os sentidos que os sujeitos dão aos seus atos e o acesso a esse conhecimento profundo e complexo foi proporcionado pelos discursos enunciados pelos sujeitos ao longo da mesma. Dessa forma, as entrevistas realizadas neste estudo permitiu a compreensão das ações desenvolvidas na implementação do programa Mais Educação na escola Estadual Tertuliano Ayres dias.

Anterior a realização das entrevistas, realizamos um levantamento com os professores e monitores da escola, através do preenchimento de um formulário estruturado (APÊNDICE B), contendo algumas perguntas, acompanhadas de opções de respostas objetivas. O formulário serviu de suporte para a seleção dos sujeitos que compõem esta pesquisa.

De acordo com os critérios estabelecidos foram elencados para contribuir com a pesquisa 03 (três) professores, 02 (dois) monitores, 01 (um) gestor e 01 (um) coordenador do PME na escola (funcionário designado pela direção da escola para coordenar as atividades do PME). Os professores e monitores foram escolhidos após a análise dos formulários. No caso dos professores, encaixaram-se como sujeitos da pesquisa 01 professor do Ensino

Fundamental I e 02 professores do Ensino Fundamental II, ressaltando que este nível de ensino encontra-se mais atingido pelos índices que o PME objetiva minorar. Dentre estes, foram elencados os professores que atuam na referida escola anterior a implantação do programa.

Os critérios utilizados para a seleção dos monitores para compor a pesquisa inicialmente foram: o monitor que trabalhou com o Macrocampo Acompanhamento Pedagógico¹; o monitor que desenvolveu a atividade de monitoria nessa e em outras escolas e o monitor com maior experiência de trabalho no programa. Entretanto, com a paralisação das atividades do programa, estes voluntários encontravam-se afastados das atividades na escola. Dessa forma, entramos em contato com os monitores tentando priorizar os critérios destacados. Não foi possível o contato com a monitora que atuava no Macrocampo Acompanhamento Pedagógico. Diante da falta de inviabilidade de inoperância dos critérios estabelecidos, reconfiguramos a forma de seleção dos monitores. Conseguimos estabelecer contato com 02 monitores que passaram a compor a pesquisa, mais precisamente o monitor que atuou no Macrocampo Karatê e a monitora do Macrocampo Esporte e Lazer. Estes atenderam aos critérios de desenvolver as atividades de monitoria por um período superior a três anos na escola campo de pesquisa. O monitor do macrocampo karatê encaixou-se no critério de desenvolver a monitoria nesta e em outras escolas.

O Campo da pesquisa empírica foi definido através dos seguintes critérios de seleção: escola que desenvolvesse as atividades do Programa Mais Educação desde o início de sua implantação no sistema estadual de ensino; que o programa atendesse a um maior número de alunos matriculados na escola; unidade de ensino estadual que contemple o Ensino Fundamental I e II; que os alunos fossem advindos de bairros periféricos da cidade; que desde a implantação do programa se verificasse o desenvolvimento de suas atividades com resultados significativos. Tais critérios foram assumidos com base nos objetivos contidos nos documentos do programa e de acordo com os objetivos da pesquisa.

Realizamos um levantamento objetivando conhecer a quantidade de escolas que possuem o referido programa, já que não são todas as escolas que são contempladas com a implantação do mesmo. No estado do Rio Grande do Norte, o Programa Mais Educação abrangeu 449 escolas que, segundo dados da SEEC, aderiram ao programa até o ano de 2016. Diante do cenário político, e de cortes nos fundos de financiamento no ano de 2016, no

¹ Termo utilizado para nomear as atividades destinadas a possibilitar um tempo diário e significativo para o aprofundamento e acompanhamento dos alunos, dando continuidade aos conteúdos estudados em sala de aula, com ênfase na leitura e estudo da matemática (BRASIL, 2013b).

município de Mossoró houve uma reconfiguração: das 56 escolas estaduais de Ensino Fundamental, apenas 21 escolas foram contempladas, com a justificativa principal de serem estas as que possuem os mais baixos Índices de Desenvolvimento de Educação Básica (IDEB), e que são escolas prioritárias para continuarem a desenvolver as atividades do programa.

Diante desse levantamento, seguimos os critérios adotados e anteriormente apresentados. Assim, estabelecemos como campo de pesquisa a Escola Estadual Tertuliano Ayres Dias. A referida escola encontra-se localizada no bairro Planalto 13 de Maio, zona leste de Mossoró, considerado a maior zona urbana da cidade. O bairro onde a instituição encontra-se situada é considerado de classe média, em sua redondeza há posto de Unidade Básica de Saúde (UBS), Unidade de Pronto Atendimento (UPA), clínicas, supermercados e padarias.

A escola dispõe de Ensino Fundamental I no turno matutino e de Ensino Fundamental II no turno vespertino. No ano de 2016, referente ao ano de início da presente pesquisa, o quadro funcional encontrava-se composto por 56 funcionários e suas matrículas contabilizaram 327 alunos, distribuídos em 12 turmas, sendo 07 turmas de 1º ao 5º ano e 05 turmas de 6º ao 9º ano. Os seus alunos são advindos de bairros adjacentes e até de bairros mais distantes. A maior parte dos alunos reside em comunidades carentes, expostos a vários riscos, resultantes de problemas sociais, econômicos e culturais. Condição social que reflete e afeta a aprendizagem e disciplina dos alunos.

A estrutura física da escola conta com uma área de 1.862 metros quadrados, constituindo-se em 08 salas de aula, 01 laboratório de informática, 01 sala de direção, 01 secretaria, 01 sala de professor, 01 cozinha, 01 almoxarifado, 01 biblioteca, 03 banheiros para funcionários, 02 banheiros para alunos, 01 banheiro com acessibilidade, salão interno coberto, 01 quadra ampla e descoberta, 01 quadra pequena e coberta.

O contato inicial com o campo de pesquisa aconteceu por meio de ligação telefônica, em que fomos atendidos pela coordenadora do programa e marcamos a data para a primeira visita à escola. No mês de maio do ano 2016, aconteceu a primeira visita no horário marcado com a intenção de apresentar os objetivos da pesquisa e demais informações pertinentes a esta. O primeiro contato ocorreu de forma receptiva, entretanto, fomos informados que naquele período estava ocorrendo à culminância das atividades do programa, ou seja, decorrente da falta de repasse de verbas as atividades não tinham como continuar a serem exercidas, pairava nos funcionários a incerteza diante da continuidade da implementação do PME. Mesmo com a estagnação do programa decidimos continuar o andamento da pesquisa conforme explicitado anteriormente.

No primeiro contato a coordenadora nos apresentou, por meio de fotos do acervo da escola, algumas atividades que foram desenvolvidas, entre elas: apresentações teatrais, apresentação da orquestra de cordas, participação dos alunos em eventos culturais dentro e fora da escola, participação de alunos em campeonatos esportivos dentro e fora do estado, o que já no primeiro momento nos permitiu uma aproximação com as ações desenvolvidas pelos sujeitos.

No primeiro semestre de 2017, demos continuidade às visitas no campo de pesquisa e o que encontramos foi a mesma situação que relatamos anteriormente. A escola continuava aguardando ser contemplada com o recurso destinado ao funcionamento das atividades do PME. Até o mês de Agosto do presente ano, a situação continua a mesma.

Na segunda semana de Abril de 2017, iniciamos as entrevistas, cuja duração foi de duas semanas. Nas duas primeiras semanas de Maio, continuamos as visitas à escola, com o intuito de colher informações em relação à implementação do PME e demais ações dos sujeitos registradas nos documentos da escola.

Com o objetivo de articular os contextos macro e micro da pesquisa na perspectiva de compreender a realidade da política educacional como um todo, acreditamos ser necessário o domínio de estratégias de coleta de dados, entre elas, a análise documental utilizada para a compreensão dos documentos que explicitam a proposta política do MEC sobre o PME, utilizando também informações complementares sobre o programa e documentos pertencentes ao lócus de pesquisa. Entre esses podemos destacar: a Portaria Interministerial nº17/2007, o Decreto Presidencial nº 7083/2010, o Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE, o Plano Nacional de Educação – PNE, as Diretrizes curriculares Nacionais e o Texto Referência para o Debate Nacional (Série Mais Educação). Em relação à escola lócus do estudo, analisamos o Projeto Político Pedagógico, o Regimento da escola e Atas de encontros, reuniões e formações, para verificarmos se questões relacionadas ao Programa Mais Educação e à Educação Integral vêm sendo discutidas enquanto formação continuada.

Os dados obtidos durante o processo de coleta foram analisados conforme o referencial teórico-metodológico que adotamos, entrelaçando a realidade objetiva e subjetiva em que se encontra o programa analisado e a referida instituição na figura dos sujeitos, oportunizando a compreensão aprofundada das diversas facetas da política, jogos de interesse, visões e ações que estão impregnados na implementação do Programa Mais Educação. Portanto, a análise dos dados envolveu a sistematização teórica das obras bibliográficas e documentais, articulando-os aos dados coletados e registrados no caderno de anotações, bem como os registros produzidos a partir das entrevistas realizadas com os sujeitos pesquisados.

Para tratar os dados coletados utilizamos a técnica de análise de conteúdo, buscando descrever o conteúdo emitido através da comunicação, que ocorreu na forma oral. Entende-se por análise de conteúdo

Um conjunto de técnicas da análise de comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (BARDIN, 2011, p. 44).

Tal técnica é utilizada com frequência em estudos qualitativos e tem por objetivo ultrapassar as incertezas, enriquecendo a leitura dos dados coletados que passam a ter sentido a partir do trabalho de acordo com a técnica de análise apropriada. No caso desta pesquisa a análise temático-categorial² tornou-se a mais adequada para o tratamento dos dados.

Conforme os procedimentos da análise de conteúdo temático-categorial, realizamos a interpretação do material, definindo as categorias, sub-categorias, unidades de registros e unidades de contexto³. Ou seja, desenvolvemos um movimento analítico, em que as formulações categóricas dão expressão empírica ao que foi revelado pelos sujeitos da pesquisa, permitindo-se então tirar ilações, que não são, no entanto, resultado de inferências aleatórias (decorrentes da manipulação descriteriosa das entrevistas), mas, sim, fruto do que é captado por procedimentos sistematizados metodologicamente. De acordo com Bardin (2011) este é o momento da intuição, da análise reflexiva e crítica.

3 Estrutura da dissertação

Esta dissertação encontra-se estruturada em três capítulos, além desta Introdução, das Considerações Finais e das Referências Bibliográficas. O primeiro capítulo intitulado “Educação Integral: Retrospectiva histórica e conceitual” tem como objetivo o debate histórico e formativo acerca da educação integral, baseando-se nos primeiros pensadores que pretenderam desenvolver e instituir uma educação igualitária, gratuita, laica e democrática.

O segundo capítulo, denominado “Da educação Integral ao Programa Mais Educação: Política pública como questão de atualidade”, problematiza e caracteriza as políticas sociais e educacionais, as influências e interesses enraizados nos ideais do Estado e que perfazem e

² No conjunto da técnica de análise de conteúdo esta compreende uma proposta de sistematização do texto em unidades, em categorias segundo reagrupamento analógico (BARDIN, 2011).

³ Para ver a análise, consultar a Apêndices (1, 2, 3, 4, 5, 6, 7).

instituem a escola pública brasileira. O foco incide principalmente sobre a ideia de educação integral, tendo como base indutora o Programa Mais Educação, analisando sua formulação e textos normativos que regem seus objetivos e finalidades.

No terceiro capítulo, tendo como título “O desenvolvimento do Programa Mais Educação na Escola Estadual Tertuliano Ayres Dias em Mossoró/ RN: Perspectivas de Professores, Monitores e Equipe Gestora”, apresentamos e discutimos os resultados empíricos do estudo, objetivando responder o problema de pesquisa formulado inicialmente. Nesse sentido, desenvolvemos a abordagem tendo como suporte as categorias decorrentes da análise de conteúdo.

Nas Considerações Finais, destacamos itens construídos não como ponto final da pesquisa, mas como ponto de partida para novos caminhos. Propondo, ao mesmo tempo, um olhar mais atento aos desafios enfrentados pelos educadores ao implementar as políticas formuladas, compreendendo os reais significados que estes imprimem em suas ações. Desvelando a partir da efetiva implementação do PME na Escola Estadual Tertuliano Ayres Dias, o conhecimentos que os sujeitos têm em relação ao PME, a visão de Educação Integral que estes adotam, como se deu o processo de implementação do PME, bem como, a avaliação que estes emitem ao PME no contexto do estudo.

CAPÍTULO 1

EDUCAÇÃO INTEGRAL: RETROSPECTIVA HISTÓRICA E CONCEITUAL

Ao entrar numa sala de aula em qualquer lugar do mundo, seja no centro de uma grande metrópole ou nos confins da terra, para exercer a sua função docente, mediante a sempre promissora interação educador-educando, o professor estará carregando consigo a história humana. E quanto mais desenvolvida sua consciência histórica, maior será a probabilidade de ser bem-sucedido em sua difícil, mais importante, empreitada (PILETTI, 2014, p. 13).

Os caminhos formativos da história pedagógica são permeados por teorias, ideais e situações educacionais concretas que exercem influência nas perspectivas educacionais atuais. A reflexão sobre o presente, em sua relação com o passado, contribui para o aprimoramento de um pensamento crítico em torno da trajetória da educação.

Este capítulo tem como objetivo subsidiar a reflexão sobre os processos históricos que remontam à construção da educação integral, compreendida no cerne atual das discussões sobre a ampliação da jornada escolar. Ao empreender tal pesquisa torna-se necessário o resgate de sua amplitude histórica em mediação com as organizações e relações sociais, caso contrário, corremos o risco de sermos imprecisos a respeito da importância histórico-formativa da educação integral.

O pensamento histórico-pedagógico é associado a recortes temporais em relação às experiências pedagógicas. A não linearidade nesse processo nos leva a considerar as continuidades e discontinuidades de políticas públicas e práticas pedagógicas no desenvolvimento do cotidiano escolar, determinadas pelo contexto social, econômico e político inerente a cada época.

1.1 Compreendendo a formação da educação integral: Uma volta no tempo

As ideias a respeito da educação integral e as reflexões em torno de uma formação mais completa remontam ao início da civilização humana. Retomando a antiguidade, com base educacional na Paidéia grega, onde seus objetivos eram expressos em uma formação do corpo e do espírito, germinando na história educacional, o que mais tarde veio a ser

denominada de educação integral. Sobre isto, Aniceto e Moraes (2016, p. 23-24) afirmam que,

Para traçar um histórico sobre educação integral, por mais breve que seja, torna-se imperioso remontar à chamada Paidéia dos sofistas, na Grécia antiga, berço da primeira concepção de educação integral em que, no século V a.c, passa-se a defender uma educação mais abrangente, indo além da ginástica, música, gramática, uma educação calcada no homem enquanto cidadão.

Aristóteles defendia que o potencial do ser humano deveria desenvolver-se com base em seus valores internos e praticados constantemente ao longo da vida, estabelecendo-se como homens capazes de compreender e intervir no mundo em que vivem, tendo como ideal a formação do corpo e do espírito (COELHO, 2009).

O conceito empregado à formação humana, na concepção grega, objetivava uma espécie de igualdade sem hierarquizar experiências, saberes e conhecimentos. Defendendo a criação da escola pública, Aristóteles afirmava, segundo os seus ideais, que a escola deveria ser única para todos, ministrada em comum e não entregue aos particulares (PILETTI, 2014).

Tempo e tempos mais tarde, nos escritos de Marx e Engels que inspiram propostas educativas, encontram-se referências sobre a produção do homem “omnilateral”, compreendendo-o como um ser real, completo pelo trabalho produtivo e pela vivência em sociedade (FRIGOTTO, 2010).

A formação omnilateral se dá pela combinação entre trabalho produtivo e educação, que constitui a gênese da formação politécnica ou tecnológica, vinculando concepções dos processos sociais e educativos que possam desenvolver as bases sociais, culturais e científicas das múltiplas dimensões do ser humano (FRIGOTTO, 2010).

Segundo Marx (1992), compreende-se por educação a unidade entre a educação intelectual; a educação do corpo, produzida pelos exercícios de ginástica e atividades militares e a educação tecnológica, que abrange os princípios científicos dos processos de produção, como único método para formação de homens e mulheres plenamente desenvolvidos, seguindo uma concepção multilateral de educação.

O desenvolvimento ominilateral dos membros da sociedade acontecerá mediante a eliminação da divisão do trabalho, já que esta trata de estabelecer uma cisão, ou seja, uma forma de divisão entre aqueles que concebem e aqueles que executam o trabalho, “[...] fragmentando o trabalho em especialidades autônomas” (SAVIANNI, 2003, p. 138). Contrapondo-se a tal divisão, a educação politécnica propõe que o processo de trabalho seja

desenvolvido tanto no aspecto manual quanto no aspecto intelectual, sendo estes indissolúveis. Savianni (2003, p. 140) considera que “Politecnia, literalmente, significaria múltiplas técnicas, multiplicidade de técnicas, e daí o risco de se entender esse conceito como a totalidade das diferentes técnicas fragmentadas, autonomamente consideradas [...]”.

A partir desta concepção, a educação desenvolverá ao longo do tempo uma prática social transformadora, cotidianamente de modo a não mais permitir a organização social e produtiva unilateral, que pretende educar para o mercado e formar o cidadão produtivo, formulados na concepção de uma sociedade capitalista e dividida em classes.

Para Marx (1992), a combinação do trabalho produtivo com a educação intelectual, os exercícios corporais e a formação politécnica, elevarão a classe operária muito acima do nível das classes burguesas. Partindo desta afirmação, podemos perceber que a concepção educacional segundo o marxismo buscava expor a profunda relação de formação humana com o projeto de construção de uma sociedade sem classes.

Por ser a história da educação determinada pela conjuntura política e social de cada época, suas discussões e problemáticas encontram-se imbricadas aos interesses políticos dos seus representantes. As ideias apresentadas na Antiguidade Clássica, relacionadas à educação ou instrução pública, não lograram grandes impactos durante a Idade Média, já que esta era regida pela igreja aos filhos da alta nobreza. De acordo com Coelho (2009), a formação humana deixou de ser ponto de reflexão durante alguns séculos. Segundo a autora, foi a partir da revolução Francesa⁴, mais precisamente no século XVIII, com a constituição da escola pública, que a proposta por um ideário de educação pública e completa voltou à cena, surgindo proposição e reflexões em torno da mesma.

Evidenciando uma concepção de educação ampla, idealizada pelo pensamento revolucionário francês, institui-se a escola primária pública para todas as crianças, propondo o desenvolvimento das faculdades físicas, morais e intelectuais e o seu entrelaçamento. Nesse cenário, a burguesia emergente apoiou as lutas por uma educação universal, visando romper com os privilégios do clero e da nobreza.

Entre os defensores da escola pública e integral, podemos destacar Lepelletier⁵, propondo uma educação comum ou formação integral. Em seu projeto de instrução geral defende que esta seja para todos, adequada à realidade e universalmente nacional, ou seja, uma educação comum sob a custa do Estado, oferecida de forma gratuita e obrigatória.

⁴ A Revolução Francesa aconteceu entre o período de 05 de Maio de 1789 e 09 de Novembro de 1799. Éla é considerada um dos acontecimentos mais conturbados da História e uma das mais importantes Revoluções, provocando mudanças no cenário político e social da França, estimulando o início da Idade Contemporânea.

⁵ Louis-Michel Lepelletier de Saint-Fargeu (1760-1793). Advogado e presidente do parlamento Francês.

Seguindo a mesma perspectiva, Condorcet⁶, também impulsionador das ideias da Revolução Francesa, defendeu o ensino universal que pudesse eliminar a desigualdade, objetivando uma sociedade democrática em que todos desfrutassem dos mesmos direitos. Compreendendo que a democracia e a educação são indissociáveis e através da educação é que pode se desenvolver os frutos do amor à igualdade, à justiça e à liberdade. Defendeu a instrução e o conhecimento como molas propulsoras para a emancipação do indivíduo. Desenvolveu um projeto denominado “Plano de Instrução Nacional”, idealizando a equalização de oportunidades de acesso à escola e, por consequência, a diminuição das desigualdades sociais. Tal projeto obteve pequena repercussão, porém deflagrou significativos esforços, impulsionando reformas educacionais nos séculos XIX e XX direcionando a constituição de uma educação laica, gratuita, pública e universalizada para todas as crianças.

Além das referências citadas, Bakunin⁷, considerado o principal representante dos anarquistas, partindo de pressupostos críticos emancipadores, defendeu que a educação deve pautar-se pelos princípios de liberdade, igualdade e autonomia. Enfatizando que para a classe trabalhadora emancipar-se da classe burguesa, necessitaria de uma formação integral completa, opondo-se a aceitar a afirmação do homem como um produto natural, justificando que este é um produto do meio. De acordo com Gallo (2010, p. 03)

Bakunin defende que o homem é um produto social e não natural. É a sociedade que molda os homens segundo as suas necessidades, através da educação. E se a educação é desigual, os homens serão todos diferentes e viverão na desigualdade e na injustiça, não por ser um problema de aptidões, mas mais propriamente por uma questão de oportunidade. Não podemos mudar a “natureza humana”, mas podemos mudar aquilo que o homem faz dela na sociedade : se é desigual e natural , estamos presos a ela; mas se é social, podemos transformar a sociedade, proporcionando uma vida mais justa para todos os seus membros [...].

Nesse ínterim, as primeiras experiências com a escola de formação integral foram concebidas por Paul Robin na França, idealizador do Orfanato Cempius, e por Francesc Ferrer, criador da escola moderna em 1901, na Espanha.

Para Robin (1989), a ideia e a definição de educação integral brotam do sentimento profundo de igualdade e do direito que cada homem tem, qualquer que sejam as

⁶ Marie Jean Antoine Nicolas de Caritat, Marquês de Condorcet (1743-1794). Foi Político francês, filósofo e matemático.

⁷ Mikhail Aleksandrovitch Bakunin, (1814-1876). Foi filósofo e político na Rússia.

circunstâncias do seu nascimento, de desenvolver, da forma mais completa, todas as faculdades físicas e mentais.

A “Escuela Moderna” de Francisc Ferrer preocupava-se em desenvolver no aluno a análise crítica dos juízos, a valorização do pensamento científico, educando integralmente o homem nos aspectos afetivo e racional. Tal escola era dotada de um espaço físico amplo e arejado, com salas bonitas e bem decoradas, espaços múltiplos e pátios externos para atividades ao ar livre. Além disso, eram frequentes as atividades fora da escola: visitas as fábricas, passeios pela praia para estudar a geografia local e assim por diante. Conforme afirma Gallo (2013, p. 243), a instituição era “Um exemplo de escola contrária ao que Ferrer havia frequentado e que tanto abominava”.

Outra experiência educacional que contribuiu para a construção do percurso histórico da educação integral foi concebida por Sébastien Faure, também na França entre os períodos de 1904 e 1917. Descrito como um programa inovador de educação, “La ruche” (colméia) buscou aplicar as ideias de Paul Robin de uma educação integral e libertária, prezando pelo desenvolvimento de todas as faculdades físicas, intelectuais e morais das crianças. Para Faure (2015), o ensino deve ter por objetivo formar seres o mais completos possíveis, provendo o desenvolvimento máximo de todas as faculdades das crianças: físicas, intelectuais e morais.

Os ideais libertários prezavam pela igualdade, liberdade e autonomia, experiências vivenciadas no cotidiano das instituições escolares que os educadores libertários criaram e dirigiram, se constituindo como uma concepção educacional de base igualitária, seguindo um viés ideológico anarquista de cunho progressista e emancipador.

Com base nas experiências apontadas e refletindo a partir das matrizes ideológicas às quais pertenciam os pensadores citados, Coelho (2009) aponta que historicamente se estabeleceram bases político-filosóficas e concepções de educação integral. Elas estão alicerçadas em visões divergentes em torno da concepção de educação integral, perpassando os ideais incutidos ainda na antiguidade clássica, bem como estabelecidos pelos idealizadores da Revolução Francesa, tais constatações e visões distintas emergem de interesses e ideais consequentemente divergentes.

Antonio Gramsci, idealizador da escola unitária, cabe ser destacado neste estudo, pois a atualidade pertinente do pensamento deste autor acentua sua reflexão acerca da necessidade de se discutir a educação pública em sua dimensão política. Em seus escritos, priorizou a questão da formação dos intelectuais e seu papel na construção de uma educação em que a qualidade estivesse voltada para a construção de um mundo mais justo, mais humano e para o

qual homens e mulheres estivessem suficientemente instruídos para construir sua práxis cotidiana⁸.

Partindo das reflexões de Marx, Gramsci⁹ propõe a escola unitária e emancipatória, defendendo que a educação da classe operária deva permitir o acesso à cultura. Valorizando a superestrutura (influência da cultura), considerando que a sociedade civil compreende não apenas as relações materiais, como também, o conjunto de relações ideológico-culturais (BOBBIO, 1999).

Para Gramsci, o princípio educativo de formação humana deve considerar elementos da cultura e da contemporaneidade, educando o ser humano para a cultura e para o trabalho, articulando a formação humanista e profissional. Sua concepção tem como pressuposto central a omnilateralidade, ou seja, a formação do ser humano em sua integralidade, da forma mais completa possível, considerando suas múltiplas faces e necessidades humanas, incluindo os aspectos intelectual, físico, afetivo, técnico, político e cultural.

A escola unitária proposta por Gramsci nega uma concepção meramente empírica e linear de acesso aos saberes. A escola “desinteressada” do trabalho proposta pelo autor se contrapõe à escola instrumentalizada, que possui como finalidade a formação humana para a produtividade. Desta forma, estabelecia como prioritária a formação do trabalho intelectual e manual, prevalecendo a criatividade, a autodisciplina e a autonomia, onde os alunos deveriam desenvolver tais habilidades na prática de suas atividades. De acordo com Gramsci (2001, p. 35),

Um ponto importante, no estudo da organização prática da escola unitária, é o que diz respeito ao currículo escolar em seus vários níveis, de acordo com a idade e com o desenvolvimento intelectual-moral dos alunos e com fins que a própria escola pretende alcançar. A escola unitária ou de formação humanista (entendido este termo, “humanismo”, em sentido amplo e não apenas em sentido tradicional), ou de cultura geral, deveria assumir a tarefa de inserir os jovens na atividade social, depois de tê-los elevado a um certo grau de maturidade e capacidade para a criação intelectual e prática e uma certa autonomia na orientação e na iniciativa.

Em relação à natureza da escola unitária, quanto a sua dinâmica articuladora entre teoria e prática, entre trabalho industrial ou qualquer que seja a dicotomia social a ser

⁸ A filosofia da práxis, segundo Gramsci, tem o papel fundamental na formação de uma nova concepção do mundo, exigindo clareza sobre os problemas filosóficos, políticos, religiosos e morais. Aperfeiçoando a consciência política e a progressiva autoconsciência dos indivíduos.

⁹ A obra de Gramsci tem localização histórica e foi produzida no início do século passado sob as circunstâncias sociais da Itália no contexto da primeira guerra mundial, cujas experiências políticas marcaram efetivamente sua obra revelando suas preocupações cotidianas, suas indagações e indignações.

superada pela unilateralidade, coloca-se como instrumento de construção de uma sociedade de vida plena com cidadãos que possuam os mesmos direitos, com novas relações de trabalho, no campo cultural e político, caminhando para uma nova organização escolar e de trabalho pedagógico, com a pretensão de construir uma sociedade mais justa e fraterna. Nessa perspectiva,

O advento da escola unitária significa o começo de novas relações de trabalho intelectual e industrial não apenas a escola, mas toda a vida social. O princípio unitário refletir-se-á em todos os organismos de cultura, transformando-os e imprimindo-lhes um novo conteúdo (GRAMSCI, 2001, p. 123).

De acordo com Dore (2014), o processo de trabalho para Gramsci deve ser o princípio educativo, não o modelo de escola profissional de sua época, que apenas cumpria a função de eternizar as estratificações de classes e a pré-determinação da maioria ao trabalho alienante, justificando-se a partir dos falsos princípios democráticos. Na sua concepção, a escola deve oportunizar condições de igualdade entre as classes, estabelecidas através de uma educação formativa, intelectual, humanista e geral. Uma escola “comum, única e desinteressada” que garanta que os filhos da classe trabalhadora tenham acesso à cultura (GRAMSCI, 2001).

Retratar os teóricos na atualidade nos permite uma reflexão acerca da necessidade de discutir educação pública em sua dimensão política, compreendendo seu papel social. Tais referenciais dialogam com o circunstanciamento sócio-histórico da educação integral até encaminhar para a elaboração das políticas de educação integral, destinada as escolas públicas que, nos dias atuais, surgem com base em pressupostos e ideais dos pensadores citados. Entretanto, encontram-se bem distantes de desenvolver uma educação pública e democrática que tenha como objetivo a formação plena dos seres humanos em todos os seus aspectos físicos, moral e social.

1.2 As contribuições do pensamento pedagógico da Escola Nova

O final do século XIX e início do século XX foram marcados pelo surgimento de uma nova vertente de ideias pedagógicas, baseadas nos ideais do filósofo e pedagogo norte-americano John Dewey (1859-1952), que formulou o pensamento educacional mais conhecido como “Escola nova”. De acordo com a perspectiva de Gadotti (2009, p. 142),

A escola nova representa o mais vigoroso movimento de renovação da educação depois da criação da escola pública burguesa. A ideia de fundamentar o ato pedagógico na ação, na atividade da criança, já vinha se formando desde a “Escola alegre” de Vitorrino de Feltre (1378-1446), seguindo pela pedagogia romântica e naturalista de Rousseau. Mas foi só no início do século XX que tomou forma concreta e teve consequências importantes sobre os sistemas educacionais e a mentalidade dos professores.

As ideias escolanovistas se disseminaram em várias partes do mundo, germinado através do pensamento de valorização da auto-formação e da atividade espontânea da criança. A teoria que sustentava os ideais da escola nova propunha que a prática educativa fosse instigadora da mudança social e, em contrapartida, também estivesse em constante modificação de acordo com as mudanças da sociedade.

Adolphe Ferrière¹⁰ (1879-1960) é certamente considerado um dos expoentes mais significativos da divulgação da escola ativa e da educação nova. Ferrière considerava que o dever da educação seria conservar e incentivar o desenvolvimento da atividade espontânea, pessoal e produtiva. Em 1899, ele fundou o Birô Internacional das Escolas Novas, sediado em Genebra (IBIDEM). A partir da criação de inúmeras Escolas Novas que adotaram as diferentes tendências, em 1919, os integrantes do Birô reúnem-se e aprovam cerca de trinta itens considerados básicos para guiar a nova pedagogia. Desta forma, a Escola Nova seria integral, formando as dimensões intelectuais, moral e física, ativa e prática, com o desenvolvimento de trabalhos manuais de forma obrigatória e individualizada; autônoma.

Segundo Gadotti (2009, p. 143), Ferrière era um crítico ativo da educação tradicional “afirmando que ela havia substituído a alegria de viver pela inquietude, o regozijo pela gravidade, o movimento espontâneo pela mobilidade, as risadas pelo silêncio”.

O pioneiro na formulação do novo ideal pedagógico foi o educador John Dewey, defendendo que o ensino deveria acontecer por meio da ação e não por meio da instrução. Para este educador, a educação reconstruía a experiência concreta, ativa, produtiva de cada um, aumentando o sentido desta e das devidas aptidões. Conforme afirma Piletti (2014, p. 129);

Ao invés da imposição da disciplina e dos conteúdos de cima para baixo, a nova escola, na proposta de Dewey, buscaria a expressão e o *cultivo de individualidade* (grifo do autor) e a realização de atividades livres. As crianças aprenderiam mais através das próprias experiências, tornando subsidiários os professores e os livros. A escola não seria mais um local de

¹⁰ Educador, escritor e conferencista suíço, Adolphe Ferrière lecionou no instituto Jean-Jacques Rousseau, em Genebra.

preparação para a vida (grifo do autor) em um futuro remoto, mas seria a própria vida, uma vez que deveria se valorizar a vivência do presente para a reconstrução constante da experiência de viver em sociedade [...].

Para Dewey, a nova concepção de educação deveria voltar-se para a preparação das novas gerações para a democracia que, segundo ele, antes de ser uma forma de governo, era um modo de viver em sociedade, partilhando experiências conjuntamente (DEWEY, 1959, apud PILETTI, 2014).

Seguindo os ideais de uma escola de acesso a todos, Dewey defendia a necessidade de universalização da educação escolar, sendo este o mais importante fundamento em que se baseia o processo de democratização da sociedade. Com base em tal princípio, o objetivo primordial da educação estabelecido por Dewey não seria apenas a transmissão de conhecimentos e verdades definitivas, mas desenvolver no educando o pensamento reflexivo, permitindo a esse aluno experiências diante de situações de aprendizagem, contribuindo para que o mesmo possa pensar reflexivamente e a partir daí adotar condutas éticas responsáveis que permitam a relação social democrática.

Os ideais de John Dewey alcançaram uma grande repercussão adentrando indistintamente países capitalistas e socialistas, inspirando o pensamento e atuação de outros educadores.

1.3 A Escola pública e a Educação Integral no Brasil

A história educacional brasileira aponta uma atemporalidade linear que requer uma interpretação histórico-crítica da realidade. Seguindo concepções hegemônicas divergentes e em diferentes épocas, é considerável destacar a existência de movimentos pedagógicos que foram influenciados por contextos sociais, políticos e econômicos distintos.

Como influência do contexto mundial, a busca da constituição da instrução pública possui sua gênese ainda no século XIX, compreendendo o período desde a Proclamação da República Velha (1889-1930), constituindo-se de mudanças que foram decisivas para a cena social e política do país.

Segundo Saviani (2006, p. 21),

No final do império intensificaram-se os debates sobre a questão da instrução pública articuladas com temas cadentes que agitavam a sociedade brasileira, como o problema da Abolição da escravidão, ampliação do crédito, incentivo à imigração, a modernização técnica da produção pela

introdução de máquinas, a reforma eleitoral, a questão republicana e a formação do trabalhador.

Nesse cenário de mudanças e avanços, os debates apontam para a construção de um sistema nacional do ensino, onde a instrução pública passe a ser, de fato, responsabilidade do governo central, seguindo a tendência dos países vizinhos. É correto afirmar que o governo republicano isentava-se de tal responsabilidade, apoiando-se na constituição republicana, a qual delegava aos Estados competências para legislar e prover a educação básica.

Assumindo-se como um estado hegemônico economicamente, São Paulo inicia o movimento reformador; em 1892, empreende-se a reforma geral de instrução pública paulista, determinando a decisão de se iniciar a reforma pela Escola Normal, implantando-se a Escola Modelo (SAVIANI, 2006). A grande inovação no âmbito da escola primária foi à criação dos Grupos Escolares, opondo-se as classes isoladas ou avulsas. Os grupos escolares atendiam a um agrupamento de alunos de acordo com o grau ou série em que se situavam, fato que possibilitava a progressividade da aprendizagem. De acordo com Saviani (2006), os princípios pedagógicos dos grupos escolares indicavam que a base dos conteúdos curriculares deveria ser trabalhada pelo professor junto aos alunos, integrando a concepção de educação posta pela tendência da escola nova.

Os grupos escolares, de caráter urbano, disseminaram-se pelo estado de São Paulo, com prédios próprios, firmando-se como escolas primárias. De São Paulo o modelo irradiou-se pelos demais estados. É importante destacar o fato de que o significado da implantação do modelo dos grupos escolares induzia a homogeneização do ensino, possibilitando um melhor rendimento escolar. Dessa forma, tal organização conduzia a mecanismos de seleção seguindo altos padrões de exigência escolar. “No fundo era uma escola mais exigente para o objetivo de seleção e formação das elites” (SAVIANI, 2006, p. 30).

O modelo dos grupos escolares expandiu-se por todo o país. O estado de Minas Gerais inicia a implantação dos grupos escolares em sua capital Belo Horizonte no ano de 1906. O estado da Paraíba envia, no ano de 1908, a proposta de implantação dos grupos escolares, no entanto, tal implantação efetivou-se apenas em 1916. O Rio Grande do Norte teve o seu primeiro grupo escolar implantado em Natal, capital do estado, no ano de 1908. Consequentemente, seguindo o modelo de implantação no estado de São Paulo, a proposta dos grupos escolares se dissemina em diversos outros estados. Segundo Saviani (2006) este foi um dos primeiros legados educacional do século XX.

A educação pública para a classe popular ainda não estava na pauta das discussões. Tal questão emergiu a partir da Reforma Paulista de 1920, no estado de São Paulo, iniciando um movimento Reformador da Educação e da Cultura. Tal reforma foi empreendida por Sampaio Dória, então diretor da Instrução Pública do Estado de São Paulo. No início de seu mandato, Sampaio Dória, determina a realização de um recenseamento escolar, os resultados apresentaram índices alarmantes quanto ao acesso das crianças das classes populares à escola, impulsionando a Reforma que inicialmente baseou-se em dois instrumentos legais, a Lei nº1750 de 08 de Dezembro de 1920 e o Decreto que a regulamentou.

No ano seguinte foi instituído o Decreto nº3.356 de 31 de Março de 1921, como forma de regulamentar a lei acima citada e dar continuidade a “Reforma de instrução pública”. O decreto orientou a organização das escolas para a quebra de turnos, priorizando garantir vagas para as crianças que se encontravam fora da escola (VASCONCELOS, 2015).

Saviani (2006) destaca que o objetivo proposto pela reforma era tentar encontrar uma forma de resolver o problema do analfabetismo que se acentuava em mais da metade da população paulista entre 07 e 12 anos. De acordo com os seus objetivos, a reforma Sampaio Dória

[...] institui uma escola primária cuja primeira etapa, com duração de dois anos, seria gratuita e obrigatória para todos, tendo como objetivo garantir a universalização das primeiras letras, isto é, a alfabetização de todas as crianças em idade escolar. (SAVIANI, 2006, p. 30).

A reforma Sampaio Dória, que ficou conhecida por pretender um tipo de escola primária aligeirada e simples, recebeu inúmeras críticas e acabou não sendo amplamente implantada.

Em 1925, por meio do Decreto nº 3.858, de 11 de junho, as ações foram redimensionadas pelo substituto de Sampaio Dória, por ocasião de sua demissão. Guilherme Kuhlmann, dirigente estadual, substituiu a reforma e destituiu os grupos escolares. Sua ação foi considerada um retrocesso. Apesar de possibilitar possíveis condições para o magistério, a escola passou a receber um maior número de alunos sem ampliar adequadamente as condições infra-estruturais, desqualificando a massificação da escola.

O cenário de crescimento social e econômico que se disseminava no país por influência do processo de industrialização e urbanização, acarretou uma grande demanda por escolas, gerando um amontoado de alunos nas salas de aula. Como forma de diminuir esse impacto ocorre o processo de quebra de turnos, diminuindo o número de horas que as crianças

deveriam permanecer nas escolas, como modo de atender a um maior número de alunos. De acordo com Vasconcelos (2015, p. 88);

A institucionalização da escola de turnos, incluindo o da fome¹¹, nas décadas posteriores, inaugurou no Brasil um novo período de organização escolar. Fundado na compactação da escola em seu tempo e organização, para atender a demanda da reorganização do capitalismo que exigia a escolaridade básica para todos, visava atender mais pessoas sem alterar a estrutura, ou seja, sem ampliar o número de professores ou de escolas. O novo formato e tamanho da jornada escolar, modificando-a e diminuindo-a para um período de quatro ou três horas trouxe impactos para a escola.

Outrossim, podemos considerar que o aligeiramento escolar e a perda da qualidade no ensino, devido a grande massificação sem os devidos investimentos, permeiam o cenário educacional ainda na realidade atual.

Tais constatações históricas nos levam a afirmar que as décadas de 1920 e 1930 foram marcadas por diversas tentativas de reestruturação do tempo para a recuperação da jornada escolar. Essas tentativas culminaram em dar abertura para outras iniciativas em prol da educação.

1.4 Do movimento reformador à Educação Integral: os ideais dos pioneiros

Assumindo um quadro político de questionamentos sociais em prol da educação, diversas foram as investidas sucessivas por parte de educadores e políticos em defesa das questões educacionais, debatendo e prezando pela qualidade do ensino das classes populares. Nesse contexto, a Revolução de Outubro de 1930¹² teve como um dos seus principais objetivos a inflexão da questão da laicidade, ao mesmo tempo em que defende que a educação seja considerada, em seu conjunto, como uma questão de âmbito nacional. Nesse mesmo ano foi criado o Ministério da Educação e da Saúde Pública (SAVIANI, 2006).

¹¹ Termo destinado ao turno intermediário de funcionamento das escolas públicas, desenvolvido entre as 11 e 15 horas. A criação desse horário tem como justificativa a busca pelo atendimento universal dos estudantes, reflexo da falha da expansão escolar. Na realidade, atualmente ainda se encontra escolas com funcionamento no “turno da fome”.

¹² A Revolução de 1930 foi um movimento de revolta armado que tirou do poder, por meio de um Golpe de Estado, o então Presidente Washington Luiz. O movimento teve o apoio de chefes militares, que transferiram o poder da Presidência da República a Getúlio Vargas. De acordo com Sodré (1987) o advento da Revolução de 1930 foi um “momento de ruptura” seguido de uma fase de grande agitação de ideias em vários segmentos do país. O autor aponta mudanças espaciais, econômicas e sociais que promoveram concepções defendidas pelos revolucionários.

É nesse cenário que surge o movimento de Renovação da Educação, tendo como principal finalidade o ideal de ensino público, gratuito, obrigatório e laico, dando abertura também ao debate e defesa da educação integral. Aniceto e Moraes (2016) afirmam que a concepção de educação integral adotada pelo movimento, assim como em outros países, foi influenciada por ideais políticos e ideológicos de grupos distintos que abordavam a questão, emergindo ainda na sua constituição diferentes concepções adotadas de acordo com os ideais de cada grupo.

Considerado como o movimento mais expoente em prol da educação pública, foi lançado em 1932 o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, propondo, assim, a reestruturação social por meio da educação.

Partindo do pressuposto de que a educação é uma função essencialmente pública, e baseado nos princípios de laicidade, gratuidade, obrigatoriedade, co-educação e unicidade da escola, o manifesto esboça as diretrizes de um sistema nacional de educação, abrangendo, de forma articulada, os diferentes níveis de ensino, desde a educação infantil até a universidade (SAVIANI, 2006, p. 33).

Ao analisar e diagnosticar a situação em que se encontrava a educação pública do país, os idealizadores do Manifesto enunciam as diretrizes fundamentais e formulam um ‘Plano de Reestruturação Educacional’, propondo um sistema educacional coerente e eficaz. Saviani (2006, p. 35) afirma que

O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova pode, pois, ser considerado um importante legado que nos é deixado pelo século XX. É um marco de referência que inspirou as gerações seguintes, tendo influenciado, a partir do seu lançamento, a teoria educacional, assim como a prática pedagógica em todo país.

De acordo com os ideais propostos pelos liberais para a educação pública, o tema “Educação Integral” passa a ser debatido com base nos posicionamentos do Movimento da Escola Nova, conforme o Manifesto redigido por Fernando de Azevedo (1884-1974).

Os pioneiros da Escola Nova defendiam “a educação integral como um ‘direito biológico’ de cada indivíduo e como dever do Estado, que deveria garanti-lo”. A visão de educação integral adotada pelos pioneiros não era considerada apenas como uma concepção de educação, mas um direito inerente a todos, sem distinção. Os ideais da Escola Nova

tiveram importante amparo no trabalho e nos escritos de Anísio Teixeira, Lourenço Filho, Paschoal Lemme e Sampaio Dória (GADOTTI, 2009, p. 22).

Entre esses teóricos, um dos mais efetivos defensores da Escola Nova foi o educador Anísio Teixeira (1900-1971), que refletia sobre as instituições esolares e as implementava, tendo como um dos seus principais propósitos oportunizar uma formação completa oferecida pelo sistema público de ensino. Posteriormente, consonante as ideias de Teixeira, Darcy Ribeiro, deixa a sua contribuição para as efetivas investidas históricas na educação pública brasileira.

1.4.1 O projeto de Educação Integral e os ideais dos pioneiros Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro

“Educar é crescer. E crescer é viver. Educação é assim, vida no sentido mais autêntico da palavra.”
Anísio Teixeira

Anísio Teixeira (1900-1971), natural da Bahia, nasceu na cidade de Caieté. Formou-se em Direito, no entanto, optou por seguir a carreira de educador, após descartar a vida eclesiástica e política.

Iniciou sua carreira na área educacional atuando como diretor da Instrução Pública do Estado da Bahia. Logo após, assumiu a Diretoria-Geral da Instrução Pública do Distrito Federal; foi Conselheiro da Educação Superior na Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO); secretário geral da CAPES; diretor do INEP; membro do Conselho Federal de Educação (CFE) e consultor da Fundação Getúlio Vargas.

Saviani (2011) destaca que Anísio Teixeira teve inúmeras oportunidades de se projetar por outras atividades, no entanto, optou pela educação considerando-a como questão central para um verdadeiro plano de reforma da sociedade e da constituição da nacionalidade brasileira. Esteve na linha de frente do “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”, como um dos seus signatários.

Com isso, a importância deste autor alcançou diferentes aspectos da educação e do pensamento social brasileiro. Seus ideais baseavam-se em dois pilares: objetivava a ampliação das funções da escola pública e uma concepção escolar que permitisse o alcance das áreas mais amplas da cultura, da socialização, da preparação para o trabalho e para a cidadania.

Dessa forma sua trajetória foi marcada pela defesa da escola pública, como instituição única, laica, gratuita, obrigatória e de coeducação (CAVALIERI, 2010).

O autor baseava-se nos ideais de Jonh Dewey. O pragmatismo deweyano¹³ marcou fortemente sua formação como educador e deu base teórico-filosófica para a construção do projetor reformador da educação brasileira, permitindo, em seu ponto de vista, a adoção de um caráter educacional amplo e efetivamente democrático.

De acordo com Cavalieri (2010) o conceito Deweyano de educação projetava um processo contínuo de crescimento e desenvolvimento, possibilitando novas maneiras de organização cotidiana da experiência escolar, criando a necessidade de sua ampliação e diversificação.

Para Teixeira (1959), não bastava dar acesso à escola, afirmando que o avanço do projeto de formação integral só seria permitido a partir de uma formação para o trabalho e, conseqüentemente, para a sociedade. Em defesa pela democratização da escola e o reconhecimento de sua importância para o desenvolvimento econômico do país, levantaram-se vários problemas nela vivenciados e a necessidade de transformá-la. Em sua concepção, a educação estaria ligada ao homem em sua plenitude na vida e com o mundo em sua projeção de desenvolvimento. Conforme Teixeira (2000, p. 25):

Transforma-se a sociedade nos seus aspectos econômicos e sociais, graças ao desenvolvimento da ciência, e com ela se transforma a escola, instituição fundamental que lhe serve, ao mesmo tempo, de base para sua estabilidade, como de ponto de apoio para sua projeção.

Para Anísio Teixeira (2000), as mudanças pelas quais o mundo passava, com o desenvolvimento da ciência e da tecnologia, anunciavam a necessidade de um modelo de educação que sustentasse esse novo modelo de sociedade. Sempre deixando evidente nos seus escritos e discursos a preocupação com a formação do homem para o trabalho.

Soares (2013), aponta em seus estudos, críticas aos ideais produtivos incutidos nas ideias de Anísio Teixeira, alegando que o mesmo implantou no Brasil um modelo educacional vigente nos moldes americanos, salientando que os Estados Unidos já se encontravam em um estágio avançado de capitalismo industrial. Tal modelo educacional visava a mudança no cenário social e, através da instrução oferecida pela escola, gerar mão de obra qualificada para

¹³ O pensamento de Jonh Dewey, e especialmente sua orientação pragmatista, parte do significado atribuído a experiência. Onde, segundo ele, a educação e as experiências devem ser indissociáveis. Dewey utilizou o termo “instrumentalismo” para referir-se ao pragmatismo.

atender a demanda do desenvolvimento industrial. Entretanto, ao contrário das críticas, é necessário assinalar a compreensão do contexto de desenvolvimento capitalista industrial ao qual o Brasil encontrava-se imerso.

Com o avanço do capitalismo na sociedade brasileira, Anísio Teixeira traz no bojo de sua discussão o novo cenário de reestruturação nacional a partir da industrialização e, com ele, a necessidade de mão de obra minimamente qualificada. Isso porque as rápidas mudanças que viriam a ocorrer com a industrialização e a tecnologia mudariam significativamente a forma de viver e de se relacionar de toda a sociedade. Dessa forma, a escola deveria preocupar-se em educar também para o trabalho.

De forma nenhuma podem ser negadas as contribuições deste educador para o campo educacional e seu posicionamento contra a educação como processo exclusivo de formação, de uma elite que mantinha a grande maioria da população em estado de analfabetismo e ignorância.

De acordo com Aniceto e Moraes (2016), Anísio Teixeira defendeu que o tempo destinado à educação elementar, fixado em 640 horas, era insuficientes para atender a implementação do programa, propondo a sua ampliação para 1.080 horas, distribuídas em 180 dias com jornada de 6 horas/dia. Assim, utilizou o termo Tempo Integral para falar da escola que envolvesse muito mais que o estudo das disciplinas do currículo, sendo este também um local para as atividades de estudos, de trabalho, de vida social e de lazer, reconhecendo a necessidade de a educação trazer a vida para a escola.

Em seus ideais de educação, Anísio Teixeira propôs o aumento do tempo escolar por meios de atividades no campo dos esportes, artes, iniciação ao trabalho, entre outras. Para ele, era necessário ampliar e qualificar o tempo escolar, superando o caráter parcial e limitado que as poucas horas escolares proporcionavam, elevando o nível cultural da população. Seu pensamento era “Educação integral para o homem integral”, afirmando que esta era a solução para a reconstrução das bases sociais e o desenvolvimento democrático, o qual só poderia acontecer a partir de indivíduos formados para a cooperação e participação. Reforçando essa ideia, Teixeira (1959, p. 79) propõe que [...] “a escola eduque, forme hábitos, forme atitudes, cultive aspirações, prepare realmente a criança para sua civilização técnica e industrial e ainda mais difícil e complexa por estar em mutação permanente”.

Portanto, o educador deixa explícito em seus escritos que a escola deve oferecer, além da educação instrucional, subsídio para que os seus alunos possam se desenvolver, defendendo que seja ofertado aos educandos acesso à alimentação e saúde. Isto sugere uma certa preocupação com o bem estar físico e social das crianças, já que, para ele, diante do

quadro de desnutrição que as mesmas apresentavam, seria quase que impossível uma educação que contemplasse a aprendizagem dos alunos.

É nesse contexto que Teixeira cria o Centro Educacional Carneiro Ribeiro (CECR) na Bahia, em 1950, destinado às classes populares. Um projeto audacioso que oferecia formação educacional diferente das escolas tradicionais, pensado e construído para ser uma escola republicana, de horário integral, focada no aluno e em suas necessidades individuais, colocando em prática sua proposta educacional.

A proposta implantada por Teixeira ficou conhecida como “escola-parque”, composta por quatro grupos de escolas chamadas de “escolas-classes”, atendendo cerca de 1.000 crianças cada uma. Dessa forma, havia o núcleo central “Escola- parque” que compreendia as instalações disponíveis para recreio, trabalhos manuais e educação física, artística e social. Nesse local também foram construídos dois internatos para atender cerca de 200 crianças desamparadas.

As “Escolas-classes” eram destinadas ao desenvolvimento das atividades consideradas historicamente escolares. No turno adverso o aluno era dirigido para a escola-parque onde realizava as atividades complementares ao desenvolvimento humano.

Na década de 1960, ocupando a presidência do INEP, Anísio Teixeira foi convidado pelo Presidente Juscelino Kubitschek para coordenar a comissão de criação do “Plano Humano” de Brasília. Assim, Teixeira aperfeiçoou o modelo implantado na Bahia e elaborou um plano educacional elementar na perspectiva da educação integral.

De acordo com Chagas et. al (2012) o projeto escola-parque foi reconhecido internacionalmente. Além dos desafios em implementar uma educação que oferecesse igualdade de oportunidades aqueles que foram historicamente excluídos, bem como o acesso e a permanência na escola, por meio de políticas de assistência social, Teixeira também preocupou-se com os profissionais da formação para que fossem capazes de levar adiante o projeto de Brasil moderno. Assim, cria, juntamente com Darcy Ribeiro, a Universidade de Brasília (UNB).

Anísio Teixeira foi relator da LDB nº 4.024 de 1961, apresentando propostas que enfatizam a educação como um direito que permita ao homem alcançar um “desenvolvimento integral de suas capacidades e personalidade. Uma formação que vá além da mera instrução” (ANICETO; MORAES, 2016, p. 34).

Em 1964, diante do quadro político do golpe militar, ele foi aposentado compulsoriamente, passando a lecionar em universidades dos Estados Unidos. Ao retornar ao Brasil, voltou a desenvolver trabalhos na área educacional, publicando e editando livros, bem

como atuando no Conselho Federal de Educação. Morreu em 1971, “oportunizando um legado histórico de que é possível sonhar e realizar” (CHAGAS *et al.*, 2012, p. 76).

Diante do legado educacional de Anísio Teixeira, o educador Darcy Ribeiro, seguidor das suas ideias, retoma o projeto de escola pública em tempo integral e de qualidade, em um contexto em que a população exigia a retomada da democratização, clamando a favor da modificação por inteiro do arcabouço educacional nacional (SAVIANI, 2006).

Darcy Ribeiro (1922-1997) nasceu em Montes Claros (MG). Foi antropólogo, sociólogo, educador e político brasileiro. Sua formação inicial foi na área da antropologia, dedicando parte de seus estudos e trabalhos em defesa da causa indígena.

Ingressou na área educacional em 1957, coordenando a Divisão de Estudos e Pesquisas Sociais do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais. No ano de 1958, assume a responsabilidade pelo setor de Pesquisas Sociais da Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo. No ano de 1961, é nomeado Ministro da Educação, no governo do Presidente Jânio Quadros. Logo após, é nomeado chefe da casa civil do então Presidente João Goulart.

Com o golpe militar de 1964 foi obrigado a exilar-se. Após 12 anos de exílio entre o Chile e Peru, retorna ao Brasil e passa a dedicar-se à questão da educação pública. Entre os anos de 1983 e 1987, foi vice-governador do Rio de Janeiro. Atuou também como Secretário de Cultura, coordenador do Programa Especial de Educação e foi eleito senador da república.

Em sua incansável trajetória política, Ribeiro questiona a verdadeira calamidade em que se encontrava o sistema educacional e a escola pública brasileira, propondo a sua ressignificação, a qual pudesse permitir o acesso das crianças oriundas das classes populares, já que a marca histórica da escola apresentava-se como sendo de exclusão das classes populares.

Seguindo um ideário pela redemocratização do acesso e da permanência na escola, Darcy inicia a execução de um programa educacional, voltado para a implantação da escola de tempo integral. Com a implantação dos Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs) no Estado do Rio de Janeiro, criando aproximadamente 500 unidades escolares. O aluno permanecia no CIEPs das oito às dezessete horas, desenvolvendo atividades escolares, culturais, artísticas e esportivas (PILETTI, 2014).

Segundo Chagas *et al.* (2012, p. 78),

Darcy tentava, assim, concretizar o ideal de escola em tempo integral, que há mais de meio século Anísio Teixeira sonhara implementar no Rio de Janeiro, Bahia e Brasília. De certa forma, Darcy reviveu nos anos de 1980 e 1990 as intolerâncias que os opositores de Anísio faziam a seu desafio de criar uma

escola de base pública, laica, democrática, como condição fundamental para consolidação da democracia.

A visão de escola republicana defendida por Darcy Ribeiro traz em seus preceitos uma preocupação em reformar e reorganizar o Estado brasileiro, denunciando o sistema de dominação existente em nosso país. Dessa forma, pretendia desenvolver no sistema educacional uma reflexão pedagógica sobre um projeto de nação que possibilitasse um pleno exercício da cidadania e da democracia.

Enfrentando polêmicas e críticas relativas ao porte e onerosidade de tal sistema escolar, o produtivismo que implantou-se no Brasil em meados de 1990 prezava a alta produtividade com base em um menor custo, seguindo a lógica empresarial. É nesse “desabrochar” das novas ideias educativas que, mais uma vez, a política educacional, voltada para a formação integral, é caracterizada pela descontinuidade. Darcy Ribeiro foi mais um educador que deixou como herança a vontade de ver florescer uma educação de acesso a todos e que ofereça uma formação digna e cidadã.

Cabe enfatizar que, para os dois intelectuais citados, a escola pública era a força motriz para pensarmos a sociedade. Dessa forma, não se pode negar a contribuição de Anísio e Darcy que defenderam até o final de suas vidas a ideia de educação integral, ideias “revolucionárias e utópicas” (CHAGAS *et al.*, 2012).

As ideias e contribuições dos educadores citados, com base em uma análise político-filosófica, foram imprescindíveis e continuam exercendo influência nos rumos da implantação da política de educação integral. Considerando que sócio-históricamente a educação é fortemente determinada pela conjuntura política de cada época, suas discussões e problemáticas encontram-se imbricadas aos interesses políticos dos seus representantes, assumindo concepções divergentes determinadas por interesses distintos.

Em cena na realidade brasileira, a educação integral, enquanto política pública, assume-se baseada em diferentes visões e concepções, fragilidade que podemos perceber ainda na formação e germinação do tema. Enquanto política pública educacional perpassa pela não linearidade e falta de efetividade dos seus objetivos principais.

Diversas experiências encontram-se sendo construídas e disseminadas pelo Brasil, atualmente o Programa Mais Educação é apontado pelo Governo Federal como um dos principais indutores para a implementação da política de educação integral.

No próximo capítulo, esse estudo abordará a discussão em torno da política pública de educação integral no Brasil como dever do Estado, direcionando as circunstâncias e

apontamentos políticos para a sua implantação. Bem como terá em perspectiva a consequente formulação do Programa Mais Educação como um subsídio para a progressiva adaptação do sistema educacional em oferecer educação integral aos alunos brasileiros.

CAPÍTULO 2

DA EDUCAÇÃO INTEGRAL AO PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO: POLÍTICA PÚBLICA COMO QUESTÃO DE ATUALIDADE

A análise do percurso histórico é um ponto de partida fundamental para a compreensão de fatos que antecederam a formação dos ideais adotados pelo Estado, frente às políticas públicas sociais e educacionais no Brasil.

O presente capítulo objetiva enfatizar o contexto que dá/deu vida aos desenhos das políticas públicas, focando principalmente as políticas educacionais, e de que forma estas vêm sendo tecidas, destacando os seus antecedentes históricos permeados por suas “idas e vindas” sem, necessariamente, detalhar cada fato. A análise empreende as políticas públicas governamentais, adotadas a partir da década de 1980, imprescindíveis nos estudos de políticas educacionais, e os propósitos dos programas de governo que se encontram amalgamados às noções de Estado e vinculados, de forma intrínseca, às exigências de perpetuação da sociedade capitalista.

Nesse contexto daremos enfoque ao Programa Mais Educação, como iniciativa da política educacional destinada à ampliação da jornada escolar, assumido pelo Governo Federal como o principal indutor da política de educação integral. No Brasil, com o financiamento do Banco Mundial, o Programa Mais Educação teve início no segundo mandato do governo Lula, tendo os seus objetivos reformulados sob um novo enfoque no ano de 2016. Adiante, trazemos os princípios normativos que regem o Programa Mais Educação, as bases legais que o fundamentam, objetivos e finalidades pretendidos pelo mesmo, analisando-os criticamente.

2.1 As políticas públicas sociais/educacionais: um enfoque necessário

O termo “políticas públicas” é assumido como um produto da atividade política, que compreende o conjunto de ações, planos e metas governamentais (sejam a nível nacional, estadual ou municipal), estrategicamente selecionados para implementar as decisões tomadas no momento de sua formulação.

A concretude da política pública resulta da pretensão de resolução dos problemas, surgindo como uma alternativa para o seu enfrentamento. Tal processo político envolve-se em um contexto também determinado por questões estruturais e institucionais. As interações

sociais envolvidas influenciam as decisões arraigadas por interesses e recursos distintos (ROCHA, 2014).

Envolvendo um conjunto de regras e procedimentos, a política pública engloba, cria, mantém e muda instituições, adotando procedimentos definidos pela metodologia adequada para a execução de suas ações. O desenrolar e concretude das metas formuladas acontecem durante o processo de implementação da política, o que podemos definir como a “política em ação” (IBIDEM).

Enfocando as políticas sociais, é necessário destacar que elas se caracterizam como um conjunto de medidas e programas que, em tese, priorizam o atendimento às populações da baixa renda, com o objetivo de diminuir as desigualdades sociais acentuadas pelo sistema capitalista. De acordo com Saviani (2016, p. 236), “Constata-se, assim, que a ‘política social’ é uma expressão típica da sociedade capitalista, que a produz como um antídoto para compensar o caráter antissocial da economia própria dessa sociedade”.

Portanto, as políticas educacionais são caracterizadas pelas ideias e ações voltadas para o desenvolvimento do campo educacional, em sentido amplo. Enquadrando-se como política social, é determinada por uma lógica operacional condizente com padrões vigentes. Em decorrência de interesses distintos determinados pelo sistema, as políticas educacionais sofrem diretamente as intervenções de todo tipo de influências. Entretanto, ao priorizar o princípio democrático de inclusão social, as políticas educacionais devem ser capazes de fomentar o pensar como instrumento necessário à participação dos cidadãos no jogo de interesse e de poder, presente nas relações sociais (SAVIANI, 2016).

A política educacional, partícipe da política social mais ampla, possui peculiaridades históricas e legais que a distinguem das demais. Ao voltar-se para o processo histórico das políticas públicas educacionais no Brasil, é necessário retomar o cenário social do século passado, em que a formação da base para a germinação das políticas públicas para a educação é resultante dos movimentos de construção e reconstrução permeados por conflitos e luta de classes. Assim, sua trajetória revela-se através de uma nítida ligação com a forma conservadora e patrimonialista¹⁴, na qual o Estado e a sociedade brasileira foram sendo estruturados.

De acordo com Kerstenetzky (2014, p. 03), “a generalização da forma de mercado nas economias ocidentais se fez acompanhar da disseminação de políticas compensatórias e de

¹⁴ Sistema de dominação política em que a riqueza, os bens sociais, cargos e direitos são distribuídos como patrimônios pessoais de um chefe ou de um governante. A principal característica desse sistema é a não distinção entre a esfera pública e a esfera particular. A respeito do Patrimonialismo no Brasil ver Sergio Buarque de Holanda, 1976.

seguros coletivos organizados pelo Estado”. Assim, torna-se coerente afirmar que a política social inscreve-se na agenda das políticas públicas brasileiras como uma construção da noção de integração social (MELO, 2006).

Dentro do processo histórico de construção de identidade das políticas educacionais brasileiras, a escola foi incorporada nesse processo como aparato do Estado, além das suas funções de ensino, atendendo as demandas de serviços sociais. O Estado utilizou a escola como forma de controle da população, regulando as demandas sociais.

Na década de 1980¹⁵ diversos projetos educacionais foram formulados e implementados, entre os quais podemos citar: Polo Nordeste; Edurural; Programas de Ações Socioeducativas e Culturais para a População Carente do Meio Urbano (PROSADEC) e do Meio Rural; Programas de Educação Pré-escolar (PRONASEC), entre outros (ALGABAILE, 2009). Estes foram elaborados sob um contexto de forte recessão econômica e grande tensão social, representando um esforço de abrandamento da crise por meio do setor educacional, com a inevitável precariedade de recursos.

A autora complementa:

A incorporação da educação nessa empreitada teria papel fundamental. Mais que a efetivação de uma presença maior do Estado no enfrentamento da pobreza, a realização de projetos de cunho assistencial via escola permitia, na verdade, uma dissimulação mais eficiente da insuficiência da ação do Estado nesse campo (ALGABAILE, 2009, p. 217).

Neste contexto de mudanças, observa-se também o surgimento de movimentos de educadores em prol do ensino público e da reorganização do campo educacional. De acordo com Gatti (2001), o final da década de 1970 e início dos anos 80 são marcados por significativos movimentos estudantis que ganharam força e destaque na tentativa de modificar o quadro hegemônico, em busca de redemocratizar o Brasil.

Diante de tais investidas ergueram-se associações científicas e sindicais, como: a Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em educação (ANPED), a Confederação Nacional de Trabalhadores de Educação (CNTE), a Associação de Docentes do Ensino Superior (ANDES) e o Centro de Estudos de Educação e Sociedade (CEDES). Assim, a luta dos educadores gerou impactos e contribuições para a educação como um todo, bem como para democratização da sociedade. Uma “democracia” que tardou a acontecer.

¹⁵ A presente pesquisa analisa as políticas educacionais a partir da década de 1980, por considerar tal recorte temporal adequado para a contextualização do objeto de pesquisa.

O marco simbólico da redemocratização do Brasil é demarcado pela Assembleia Nacional Constituinte em 1987 e com a promulgação da Carta Magna em 1988, pautada pela retomada de direitos e a extensão destes aos grupos sociais menos favorecidos. A partir deste período houve mudanças acentuadas na educação Brasileira. A Constituição Federal garantiu uma concepção ampla de educação e sua inscrição como direito social inalienável, a partilha deste, como um dever dos entes federados, e a vinculação constitucional de recursos para o seu desenvolvimento (DOURADO, 2007). Quanto às políticas educacionais, as mudanças se efetivaram a partir de ordenamentos jurídico-institucional¹⁶, conforme aponta Saviani (2016, p. 272):

Finalmente, a constituição de 5 de Outubro de 1988 dedica uma seção específica à Educação (Seção I do Capítulo III, “Da Educação, da Cultura e do Desporto”), na qual se estipula como base de ensino os princípios da “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola”; “liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber”; “pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino”; “valorização dos profissionais de Educação escolar, garantidos na forma da lei, planos de carreira com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos da redes públicas”.

Nesse contexto de aparentes conquistas de direitos sociais e democratizadores, viabiliza-se o fortalecimento da responsabilidade social do Estado e a materialização de direitos de cidadania. Contudo, tais direitos aclamados na CF/1988 carregam um jogo de interesses e “consensos” em que as políticas sociais tecem-se sem atender os verdadeiros direitos sociais. Segundo Peroni (2008, p. 01), “A política social que, por um lado, nunca havia recebido tanto acolhimento por parte de uma constituição no Brasil, como ocorreu na de 1988, por outro, simplesmente não viu esses direitos praticados e nem regulamentados”. Os direitos conquistados permanecem distantes de concretizar-se na realidade dos sujeitos que compõem o Sistema de Educação Brasileiro.

Contradições e descontinuidades marcam a história das políticas sociais/educacionais brasileiras intimamente ligadas ao contexto social, político e econômico de cada época. A partir da década de 1990 se acentuou uma nova definição e um novo reordenamento econômico e social, imbricados aos interesses do capital “explicitados por uma tríplice crise:

¹⁶ A constituição Federal de 1988 trouxe em seus dispositivos mudanças jurídicas apoiadas na aprovação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN- Lei n. 9.394/96); a aprovação da Emenda Constitucional que instituiu o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento para o Ensino Fundamental (FUNDEF) e do Plano Nacional de Educação (PNE- Lei nº 10.172/2001).

do sistema capital, ético-político e teórico” (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003, p. 96). Com isso, houve o ajustamento do sistema educacional às demandas da nova ordem do capital, exigindo resposta aos impulsos neoliberais determinantes para o contexto educacional e social, ainda vigentes no cenário atual.

2.2 A reforma do Estado e o neoliberalismo: Determinações para as políticas educacionais brasileiras

Em um cenário de crise e acentuada dívida externa, herdados das décadas de 1970 e 1980, o Estado brasileiro apoia-se em um discurso de necessidades de reformas administrativas, tentando adequar o país à economia das grandes nações. Desta forma, o surgimento do neoliberalismo no Brasil está intimamente ligado ao cenário da hiperinflação na década de 1980.

De acordo com Saviani (2016), a posse do então Presidente Fernando Collor de Mello em Março de 1990, assumiu claramente a prioridade de inserção do país no quadro de mercado globalizado comandado pelo capital financeiro, ao qual se subordinam as políticas, de modo geral, e, especificamente, a política educacional. “Nesse momento, no Brasil, iniciava-se o Governo Fernando Collor de Melo, que durou pouco mais de um ano, alvo de denúncias que o incriminaram e lhe valeram um processo de *impeachment* (grifo dos autores) como Presidente da República” (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003, p. 98).

Os desdobramentos das eleições presidenciais de 1989, o retorno da inflação e os ajustes do Plano Collor¹⁷, conduziram o Estado à adoção de medidas pelo Plano Real¹⁸, durante o governo de Itamar Franco. Tal contexto político induziu o eleitorado a eleger Fernando Henrique Cardoso, nas eleições de 1994 (PERONI, 2008). O novo governo permitiu a organização sistemática do ajuste estrutural do Estado às novas regras da economia internacional. Promovendo-se o discurso do Estado mínimo, propagado por um discurso modernizador, justificando-se pela adoção da reforma do Estado.

¹⁷ Durante o governo de Fernando Collor de Melo (1990-1992) foi instituído um conjunto de reformas econômicas e planos Combinando liberação fiscal e financeira, com medidas radicais, para estabilização da inflação, estendendo-se até Julho de 1993, sendo substituído pelo Plano Real.

¹⁸ Programa de estabilização econômica que promoveu o fim da inflação no Brasil. Instituído o Real como moeda oficial do país. O processo do Plano Real entra em vigor em julho de 1993, durante o governo do Presidente Itamar Franco, liderado pelo Ministro da Fazenda Fernando Henrique Cardoso.

De acordo com os princípios neoliberais¹⁹, a justificativa para a crise dá-se com base no papel do próprio Estado. Azevedo (1997, p. 12) afirma que os “defensores do ‘Estado mínimo’, os neoliberais, creditam ao mercado a capacidade de regulação do capital e do trabalho e consideram as políticas públicas as principais responsáveis pela crise que perpassam as sociedades”. No entanto, Peroni (2008), baseando-se nos autores Mészáros, Antunes e Harvey, assegura a tese contrária e justifica que a crise não se encontra no Estado, afirmando que esta é uma crise estrutural do capital.

Segundo a autora, o governo de Fernando Henrique Cardoso apoiou-se nos princípios neoliberais, e, utilizando a justificativa do Estado como causador da crise que se acentuava, propôs no ano de 1995 um projeto de Reforma do Estado, apresentado pelo MARE (Ministério da Administração e Reforma do Estado) e coordenado pelo Ministro Luiz Carlos Bresser-Pereira. Tal programa envolveu um conjunto de privatizações e renegociação de dívidas, constituindo princípios e meios utilizados no redimensionamento e reorientação da política social. “A essas medidas, que repercutem mais diretamente na redução do aparato institucional do Estado, somam-se outras que tornam mais intenso o processo de redução da esfera pública estatal” (ALGABAILE, 2009, p. 267).

A reforma do Estado defendia uma economia mais competitiva, adaptando os indivíduos para as transformações econômicas; estipulando um quadro de transformações; delegando privatizações e terceirizações; lançando mão do “Estado mínimo com poderes máximos”. Estado mínimo no sentido de prover direitos sociais e máximo, ao atuar como agente regulador e avaliador. Peroni (2008) ressalva que a estratégia é reformar o Estado e diminuir sua atuação para superar a crise.

De acordo com Azevedo (1997, p. 11) “[...] o neoliberalismo questiona e põe em xeque o próprio modo de organização social e político gestado com o aprofundamento da intervenção estatal.” A “ordem” é menos Estado para mais mercado, concebida como a máxima que sintetiza suas concepções e segue como princípio a noção da liberdade individual, compreendendo que:

Os fundamentos da liberdade e do individualismo são tomados aqui para justificar o mercado como regulador e distribuidor da riqueza e da renda, compreendendo-se que, na medida em que se potencializa as habilidades e a

¹⁹ Redefinição do Liberalismo Clássico, influenciado pelas Teorias Econômicas Neoclássicas. Considerado uma corrente ou ideologia, o Neoliberalismo nasceu nos Estados Unidos da América e teve como alguns dos seus principais defensores Hayek (1983), e de outros economistas ligados à escola de Chicago, a exemplo de Friedman (1984). Ver Azevedo (1997).

competitividade individuais, possibilitando a busca ilimitada do ganho, o mercado produz, inexoravelmente, o bem-estar social (IBIDEM, p. 10).

Seguindo orientações de influência mínima do Estado que foram tomando forma e aos poucos contrariando a perspectiva de direitos sociais preconizadas na Constituição Federal de 1988, o primeiro setor a ser submetido à ideologia do Estado mínimo é a educação, sendo este tratado como pilar estratégico para os intentos do ideário neoliberal, em que cabe ao governo adequar às demandas do setor educacional aos interesses do mercado, garantindo o cumprimento das estratégias sugeridas para a “melhoria da qualidade do ensino”.

As políticas educacionais passaram a ser guiadas pelo princípio da descentralização²⁰, enquadrando as políticas estaduais e municipais às prioridades a nível federal, permitindo a redução dos encargos do próprio governo federal no setor educacional, repassados principalmente para os municípios, como também para a sociedade civil.

Configurou-se assim, uma reforma que, longe de se resumir a uma redução do Estado, foi definida pela tentativa (e pelo êxito parcial) de centralização da elaboração e decisão política, que por sua vez, viabilizaria o repasse da responsabilidade para os demais níveis de governo e para a “sociedade”, por meio da descentralização apenas das responsabilidades financeiras, da execução e do controle administrativo dessa política definida a partir de cima (ALGABALE, 2009, p. 269).

É com este foco que a LDBEN 9394/96 é instituída, sinalizando claramente o princípio da descentralização frente à manutenção e ao desenvolvimento do ensino em seus diferentes níveis, direcionando os seus gastos por intermédio da criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e da Valorização do Magistério-FUNDEF.

A atenção do FUNDEF voltada, exclusivamente, para o ensino fundamental, somou-se a outras medidas adotadas, como: a definição dos Parâmetros Curriculares Nacionais e a instituição do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), direcionando as políticas educacionais como estratégia de preparação de mão-de-obra para o mercado de trabalho, tendo o governo como controlador e avaliador dos seus resultados. Leher (2007, p. 01) destaca

²⁰ Por processo de descentralização compreende-se a delegação de funções para entidades regionais ou locais que dependem diretamente do outorgante. No cenário brasileiro a lógica da descentralização se efetivou por meio da municipalização.

No caso da educação emerge aqui um aparente paradoxo: as privatizações e parcerias foram justificadas em nome das supostas atividades fins do Estado, como a educação; contudo, os Estados não ampliaram os investimentos na educação. Ao contrário, o diagnóstico feito pelos neoliberais, e até mesmo por segmentos provenientes da esquerda, inclusive sindicatos ‘oficialistas’, é que o problema da educação não é o financiamento, mas a gestão do sistema e que, por isso, caberia ao Estado erigir um robusto sistema de avaliação para monitorar a qualidade da educação e fazer os ajustes necessários para garanti-la.

Assim, as reformas educacionais da década de 1990, no governo FHC, passam a ser determinadas por novas formas de financiamento, gestão e avaliação da educação básica, centrada pela regulação da descentralização e pela flexibilidade e autonomia local. A adoção de princípios da administração pública gerencial passa a fazer parte das políticas educacionais, assumindo-se na elaboração do ideário *produção versus eficiência*, bem como destinando aos sistemas de ensino a responsabilidade para a superação das desigualdades sociais em busca da promoção da equidade.

Santos (2008) afirma que, neste sentido, surgem a partir da década de 1990 as políticas de Educação Para Todos, com base em compromissos assumidos na Conferência Mundial de Educação Para Todos, financiada pela UNESCO, UNICEF, Banco Mundial e PNUD (Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento). A Carta de Jomtien, divulgada a partir da conferência de mesmo nome, atribui a responsabilidade do provimento da educação básica não somente à escola, mas também as instâncias, como família, comunidade e os meios de comunicação.

Cabe destacar que as duas gestões de FHC alavancaram a “questão educacional” como questão de eficiência do sistema de ensino, e esta foi fortemente referida ao gerencialismo do setor educacional e da escola. Tal resultado pautou-se na forma produtivista, que passou a orientar as ações e a vida escolar embutidos nas medidas pedagógicas (ALGABAILE, 2009).

Diversos programas sociais e educacionais foram implantados, seguindo orientações conforme as necessidades de “gerir a pobreza” e acentuar os debates sociais que ganhavam força e se projetavam na cena pública. Tais programas assumiam-se como eixos principais da ação do governo federal no campo social, e seguindo um processo anteriormente já visto no campo das políticas públicas brasileiras, utiliza-se do setor educacional para a prática e viabilização de suas perspectivas, buscando gerir a questão social.

Em consonância com o ideário neoliberal, o princípio da focalização²¹ aparece na proposição das políticas sociais, destinando-se exclusivamente aos segmentos sociais em situação de extrema pobreza, selecionando e focalizando graves situações de marginalização econômica e social para as classes em que não se tem encaminhamentos mais amplos para a sua efetiva superação. “O Estado, em vez de alargar o fundo público na perspectiva de atendimento a políticas públicas de caráter universal, fragmenta as ações em políticas focais que amenizam os efeitos, sem alterar substancialmente as suas determinações” (FRIGOTTO, 2010, p. 13).

No caso do Brasil, um país de capitalismo tardio, com serviços básicos precários e de acesso restrito a parte da população, a reorientação das políticas públicas, ocorreu no sentido de redução da expansão e do alcance dos serviços sociais, destinados a uma pequena parcela da população. O princípio de “Educação para Todos” é substituído por educação para “alguns”, o desfecho é um quadro precário da educação que legitima a manutenção da ordem estabelecida, submetendo a grande massa à precária sobrevivência com seus direitos elementares mutilados (FRIGOTTO, 2010).

O governo seguinte, colocando-se como um governo de caráter popular adentra a cena política já no presente século XXI, trazendo em suas propostas esperança ao povo brasileiro. No entanto, a primeira gestão de Luiz Inácio Lula da Silva (2003 a 2006) trouxe pouca inovação de caráter significativo, ocorrendo muito mais permanências que rupturas em relação ao governo anterior (OLIVEIRA, 2009).

Oliveira (2009) destaca que nessa década a mudança ocorrida diz respeito à transição do modelo neoliberal para o modelo social-desenvolvimentista²². De acordo com a autora, o Estado reafirmou sua soberania nacional, reorientou a política de relação internacional, formou grande reserva cambial, redirecionou o comércio exterior e estabeleceu uma nova dinâmica de cooperação internacional.

A ênfase do plano de governo petista recaiu sobre inclusão e a coesão social, sendo a educação um dos canais responsáveis para se atingir tal meta. Pleiteando a favor da inclusão social, a preocupação do governo direciona-se em ampliar as oportunidades de acesso e permanência no sistema educacional das crianças advindas das classes mais baixas e

²¹ Na doutrina neoliberal, o princípio de focalização caracteriza-se por fragmentar ações em políticas focais, direcionadas as classes populares. Amenizam os efeitos sociais negativos com ações pontuais e deterministas, no entanto, não atará substancialmente suas determinações. Ver Frigotto (2010).

²² De acordo com Frigotto (2010), o modelo social-desenvolvimentista é caracterizado pela abertura de amplo acesso aos bens econômicos, sociais, educacionais e culturais por parte da grande massa.

historicamente excluídas pelas políticas de regalias e exclusão, acentuadas ao longo da história social brasileira.

O Estado assumiu a responsabilidade de solucionar os problemas sociais, com a inclusão de mais de um terço da população brasileira em programas de garantia de renda. Em contrapartida, as políticas educacionais continuaram sendo direcionadas de acordo com a Reforma de Estado preconizadas no governo FHC. Conforme Oliveira (2009, p. 02),

Os primeiros quatro anos do governo Lula podem ser caracterizados, no que se refere à educação básica, pela ausência de políticas regulares e de ação firme no sentido de contrapor-se ao movimento de reforma iniciado no governo anterior. Assim, assistimos nesses quatro anos, ações esparsas e uma grande diversidade de programas especiais, em sua maioria dirigidos a um público focalizado entre os mais vulneráveis.

Por meio de acordos firmados entre o governo Federal, estados e municípios, a implementação dos programas continuou de forma descentralizada, estando à responsabilidade dirigida a nível local. A educação passou a exercer papel cada vez mais significativo para a implementação de tais programas sociais. A escola pública passou a desempenhar tal tarefa em meio a um conjunto de exigências além da sua função (ALGABAILE, 2009).

Ao final do primeiro mandato do ex-presidente Lula, o governo federal, por meio da Emenda Constitucional n. 53, de 19/12/2006, atribui nova redação ao parágrafo 5º do art.212 da Constituição Federal e ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, criando o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais de Educação (FUNDEB). Regulamentado pela medida provisória n. 339, de 28/12/2006, convertida na Lei n. 11.494, estabelecendo o FUNDEB em substituição ao fundo anterior (FUNDEF), sendo este o principal mecanismo de financiamento da educação básica em suas três etapas de ensino: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. Segundo Saviani (2007, p. 11), “Trata-se de um Fundo de natureza contábil que define o montante de recursos que os municípios, os estados e a União devem destinar à educação básica, estabelecendo as formas de sua distribuição pelos diferentes níveis e modalidades de ensino”.

Nesse ínterim, o governo Federal lançou políticas direcionadas à expansão da Educação Profissional e Tecnológica, preparando o aluno para o mercado de trabalho, possibilitando a integração entre o ensino médio e a educação profissionalizante. Remetendo a formação integral do aluno, onde o trabalho é destacado como princípio educativo e

politécnico²³, princípios que nortearam o Decreto 5.154/04, que regulamentou a oferta do ensino técnico integrado ao nível médio.

O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) é lançado no segundo mandato do ex-Presidente Lula, sendo considerado como uma das principais metas a instituição de ações em favor do acesso à educação de qualidade. Apresentado no início do ano de 2007, o PDE, de acordo com Oliveira (2009, p. 07), “constituiu-se na reunião de dezenas de programas que abarcam da educação básica – compreendendo suas etapas e modalidades – à educação superior”. O PDE incidiu sobre os aspectos previstos no Plano Nacional de Educação-PNE/2001. Ao realizar uma análise crítica do PDE, concomitante as metas estabelecidas pelo PNE, Saviani (2007, p. 13) afirma:

Confrontando-se a estrutura do Plano Nacional de Educação (PNE) com a do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), constata-se que o segundo não constitui um plano, em sentido próprio. Ele se define, antes, como um conjunto de ações que, teoricamente, se constituiriam em estratégias para a realização dos objetivos e metas previstos no PNE. Com efeito, o PDE dá como pressupostos o diagnóstico e o enunciado das diretrizes, concentrando-se na proposta de mecanismos que visam à realização progressiva de metas educacionais. Tive, porém, que introduzir o advérbio “teoricamente” porque, de fato, o PDE não se define como uma estratégia para o cumprimento das metas do PNE. Ele não parte do diagnóstico, das diretrizes e dos objetivos e metas constitutivos do PNE, mas se compõe de ações que não se articulam organicamente com este.

Os sistemas de ensino, a nível municipal, estadual e federal, comprometeram-se com o Plano de metas estabelecido pelo PDE. Desta forma, passaram a ter metas de qualidades fixadas pelo MEC a serem atingidas. O Plano de Metas “Compromisso Todos pela Educação”, criado pelo Decreto n. 6.094 em 24 de abril de 2007, constituiu-se em um instrumento que regulamenta o regime de colaboração entre a união, os estados e os municípios, assim como convoca a participação de toda a sociedade, na figura da família e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira (OLIVEIRA, 2009).

Como base de sustentação para a regulação e avaliação das ações pretendidas pelo PDE, é instituído o IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica), servindo de referência como indicador da qualidade educacional. O IDEB, elaborado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP/MEC), mede o

²³ Conceitos discutidos no capítulo I deste estudo.

desempenho do sistema numa escala que vai de zero a dez e tem como principal objetivo mostrar as reais condições de ensino no Brasil (OLIVEIRA, 2009).

Ao referir-se ao IDEB, Saviani (2007, p.08) enfatiza que

O que confere caráter diferenciado ao IDEB é a tentativa de agir sobre o problema da qualidade do ensino ministrado nas escolas de educação básica, buscando resolvê-lo. E isso veio ao encontro dos clamores da sociedade diante do fraco desempenho das escolas à luz dos indicadores nacionais e internacionais do rendimento dos alunos.

O IDEB compõe a principal ferramenta da estratégia de controle do governo sobre os resultados quantitativos da educação brasileira, utilizando seus resultados para ocultar as reais dificuldades que se concentram na realidade das escolas públicas. É provável que o termo “tentativa” utilizado por Saviani indique que tal ferramenta é mais uma estratégia de governo utilizada com o objetivo, em tese, de melhorar a qualidade do ensino, e que ainda nos dias atuais continue a configurar-se apenas como tentativa.

Com base nos fundamentos do PDE, emergem os debates em torno da Educação Integral no ano de 2007, sendo incorporados pelo Programa Mais Educação²⁴ como uma ação articuladora de vários ministérios. Seu objetivo é ampliar a jornada escolar, proporcionando a criança e ao adolescente um maior tempo de atividade escolar, seguindo a ideia de que quantidade gera qualidade. De antemão, é interessante destacar que apenas o item “tempo” não é suficiente, visto que a educação integral depende da efetividade de outros elementos que a constituem, como: formação de professores e profissionais da educação, equipamento escolar qualificado e alunos em condições sociais que permitam a aquisição da aprendizagem.

A disseminação das políticas assistenciais, e da inclusão das crianças submetidas à vulnerabilidade social, estimulou o surgimento de diversos programas na primeira década do século XXI. O intuito foi aumentar a jornada escolar, sendo crescente tal movimento, expandindo-se em torno dos êxitos e da ampliação de propostas desta natureza, atestando a opção de estados e municípios em caminhar rumo à construção das escolas de tempo integral (VASCONCELOS, 2012).

2.3 Programa Mais Educação: O horizonte indutor

Ao se pretender a análise de uma política pública ou de um programa, faz-se necessário compreender o movimento político inerente à realidade em que o mesmo encontra-

²⁴ Durante a redação da pesquisa utilizaremos a sigla PME.

se, a partir de quais influências e disputas de interesse foi formulado e implementado. Segundo Frey (2000), as disputas políticas e as relações de poder sempre deixarão suas marcas nos programas e projetos implementados. Assim, para analisar o Programa Mais Educação, é importante compreender as influências políticas e teóricas que estão incutidas na sua formulação e implementação, além dos elementos discursivos que estão presentes nos objetivos e finalidades impressas nos documentos oficiais e nos textos orientadores que o fundamentam.

2.3.1 Base legal e as Normatizações do Programa Mais Educação

No contexto de democratização da educação brasileira, a ênfase sobre a educação integral passa a ser “exigida e ampliada” tendo como base o princípio de uma sociedade democrática e de direitos. Baseando-se em experiências anteriores seguidas de tentativas e frustrações de implantar uma educação de base integral, bem como tomando como base modelos de implantação mais recentes, a educação integral passa a se fazer presente nos debates em torno das políticas educacionais (MOLL, 2012).

Abarcando especificamente o ordenamento constitucional-legal que envolve a educação integral e o tempo integral, é coerente evidenciar que, embora a Constituição Federal de 1988 não faça referência literal a tais expressões, apresenta em seus artigos 6º e 205º a concepção do direito à educação integral. Assim,

No Art. 6º apresenta a educação (1) Como o primeiro dos dez direitos sociais. Conjugado a esta ordenação, (2) apresenta a educação como direito capaz de conduzir ao pleno desenvolvimento da pessoa, fundante da cidadania, além de possibilitar a preparação para o mundo do trabalho (Art. 205) – condições para a formação integral do homem. De forma subliminar, a conjugação dos artigos permite que seja deduzido do ordenamento constitucional a concepção do direito à educação integral (BRASIL, 2013c, p.21).

De acordo com Moll (2012), o texto constitucional expressa desejos que deveriam nos conduzir ao enfrentamento das desigualdades de raiz que se fazem presentes em uma sociedade excludente.

Posterior a Constituição de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN (9394/96) traz à tona questões relativas à educação básica e que foram historicamente deixadas de lado. Dando amplitude à perspectiva de educação, e ao processo

formativo de crianças, adolescentes e jovens, estabelecendo que estes se desenvolvam na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais, a LDB já em seu Art.1º assinala que a instituição escolar é o lugar central do processo educativo para o pleno exercício do educando, preparando-o para a cidadania e para o mercado de trabalho, bem como, aponta, em seu artigo 34, para a progressiva ampliação da jornada escolar e em seu artigo 87, parágrafo 5º, prevê a “conjugação de esforços [...] para o regime de escola de tempo integral” (BRASIL, 2013a, p.41/42).

Desta forma, além de prever a ampliação do ensino fundamental para tempo integral, a Lei nº 9394/96 admite e estimula a valorização de experiências extraescolares (Art.3º, inciso X), e anseia que a educação deve abranger além dos processos escolares formais, processos formativos na família, na convivência com o outro e no trabalho, indicando que estas podem ser desenvolvidas com instituições parceiras da escola. De acordo com Guará (2006), essas indicações legais correspondem tanto às expectativas de ampliação do tempo de estudo ou da jornada escolar, dentro do sistema público de ensino, quanto ao crescente movimento de participação de outras organizações nascidas. Em geral, por iniciativa da própria comunidade e que trabalhem na interface educação-proteção social.

Em consonância com a Constituição Federal, a LDBEN e o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), em seu capítulo V, artigo 53, destaca-se a proposição da obrigatoriedade de acesso e da permanência de crianças e adolescentes na escola, reconhecendo que o desenvolvimento integral requer uma forma específica de proteção, propondo um sistema articulado e integrado de atenção a esse público, do qual a escola é parte.

No ano de 2004, a partir da criação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECAD), o Ministério da Educação propôs acelerar o enfrentamento das injustiças que assolam a educação pública brasileira, com base em uma construção participativa da proposta de educação integral (BRASIL, 2013c).

Proposta que já se fazia presente no Plano Nacional de Educação (PNE 2001-2011), através da lei 10.172, de 09 de janeiro de 2001, referindo-se à educação integral como “possibilidade de envolver todas as dimensões da pessoa humana” (BRASIL, 2013a, p. 42). Avançando para além do texto da LDBEN, o PNE estabelece que a educação integral estenda-se ao nível da educação infantil. Tendo como meta a ampliação da jornada escolar, considera: “Educação básica em tempo integral a jornada escolar com duração igual ou superior a sete horas diárias, durante todo o período letivo, compreendendo o tempo total que um mesmo aluno permanece na escola ou em atividades escolares” (BRASIL, 2014).

Divulgando medidas de apoio que serão tomadas para eliminar as barreiras impostas que impedem o acesso e a permanência de crianças, adolescentes e jovens na escola (BRASIL, 2013a, p. 06), o PDE, em seu Art. 2º, expressa diretrizes voltadas à ampliação do tempo de aprendizagem dos alunos e à qualificação dos processos de ensino. Propondo a redução da evasão, reprovação e distorções de idade-série, ao mesmo tempo em que amplia o tempo de aprendizagem dos alunos, possibilitando o acesso às atividades educativas, culturais, artísticas, de esporte e lazer. O objetivo do PDE é elevar o índice de desempenho da aprendizagem dos alunos e para induzir essa “luta” outros ministérios entram em ação, promovendo esforços a favor do desenvolvimento educacional do país, adotando a estratégia da intersetorialidade.

Inscrito como uma das trinta ações do PDE, o Programa Mais Educação criado pelos Ministérios de Estado da Educação, do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, do Esporte e da Cultura, pela Portaria Interministerial n.º 17/2007, de 27 de janeiro de 2007 (BRASIL, 2013a) visa, conforme os documentos, promover uma política que estimule e induza a educação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio de atividades no contraturno escolar, com o intuito de desenvolver a educação integral nas escolas públicas municipais e estaduais de todo o país.

Foi regulamentado pelo Decreto Federal nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010, assinado pelo presidente da República Luiz Inácio Lula da Silva, dispõdo sobre o Programa Mais Educação, como integrante de uma estratégia intersetorial para ampliação da jornada escolar, mediante oferta da educação básica em tempo integral. O objetivo foi a reorganização curricular por meio do desenvolvimento de atividades de acompanhamento pedagógico em várias áreas do conhecimento e espaços escolares. O Decreto apresenta os princípios da educação integral traduzidos pela compreensão de uma educação do direito de aprender como inerente ao direito à vida, à saúde, à liberdade, ao respeito, à dignidade, à convivência familiar e comunitária, e, como condição ao próprio desenvolvimento de uma sociedade republicana e democrática, baseando-se nos princípios educativos de Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro. Assim, o Decreto 7.083 define;

Art. 1º O Programa Mais Educação tem por finalidade contribuir para a melhoria da aprendizagem por meio da ampliação do tempo de permanência de crianças, adolescentes e jovens matriculados na escola pública, mediante oferta de educação básica em tempo integral (BRASIL, 2010).

Ampliando e fortalecendo a construção da educação integral, o Ministério da Educação (MEC) destaca:

[...] Compreende-se que a Educação Integral em jornada ampliada no Brasil é uma política pública em construção e um grande desafio para gestores educacionais, professores, comunidade que, ao mesmo tempo, amplia o direito a educação básica e colabora para reinventar a escola. Por isso, o Programa Mais Educação estimula a constituição do diálogo do tempo escolar estabelecido com o tempo ampliado, superando a lógica de turno e contraturno, e o entendimento de que atividades desenvolvidas no âmbito do programa colaboram para garantir o direito de desenvolvimento e aprendizagem de crianças, adolescentes e jovens e de que o aprender envolve a atividade intelectual e tem que ter um sentido e ser prazeroso (BRASIL, 2013b, p. 05).

Moll (2012) afirma que, sistematicamente, essas ações estruturaram-se em todos os estados e praticamente em todos os municípios brasileiros, desencadeando um debate que permitiu, a partir dos fios da história da educação brasileira, a atualização da agenda de uma escola de tempo e formação humana integral, como desafio a ser enfrentado pelos sistemas e redes de educação básica de todo país.

Ampliando as possibilidades de educação integral, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) previu recursos diferenciados para matrículas de tempo integral, considerando o tempo integral como possibilidade para toda educação básica, no contexto da universalização da educação com qualidade social.

[...] o FUNDEB, ao conceder um maior aporte de recursos à educação de tempo integral, busca, entre outros aspectos, responder aos objetivos gerais do Ministério de Educação de estabelecimento de políticas públicas voltadas à universalização da qualidade social (BRASIL, 2013c, p. 23).

A operacionalização da educação integral, em consórcio com o Projeto Político Pedagógico das escolas públicas estaduais e municipais, deu-se através do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) e do Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), visando estimular a ampliação da jornada escolar para o mínimo de 7 horas diárias em conformidade com o PME, prevendo a transferência de recursos para cobrir despesas de custeio, manutenção e pequenos investimentos, com fim da promoção do desenvolvimento da educação integral, bem como destinando recurso para prover a adequada alimentação dos alunos (MOLL, 2012).

Como mais novo constructo educacional, o Plano Nacional de Educação (2014-2024), aprovado pela Lei Federal nº13.005, de 25 de junho de 2014, fixa em sua Meta 6 “oferecer educação em tempo integral em, no mínimo 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos (as) alunos (as) da educação básica” (BRASIL, 2014, p. 28). É um esforço no sentido de consagrar a universalidade da oferta e a integralidade do tempo e da formação humana como características centrais do sistema educacional brasileiro, tomando como base o pacto federativo, implicando na articulação entre Estados, Municípios e União.

De acordo com o cumprimento das disposições legais, o Governo Federal propôs ações denominadas “atividades educacionais complementares”, com o objetivo de melhorar a qualidade de ensino. As ações propostas voltaram-se prioritariamente para o atendimento das escolas situadas nas capitais e regiões metropolitanas, utilizando como principal indicador escolas com baixo IDEB e situadas em áreas onde as crianças encontram-se submetidas à vulnerabilidade e marginalização social.

Quanto ao atendimento dos alunos, o Manual Operacional do Programa (BRASIL, 2013a, p. 13) orienta que “toda escola com seu Projeto Político Pedagógico peculiar e em diálogo com a comunidade fixará a quantidade de alunos que serão atendidos”. Com isso, cabe a escola definir quantos e quais alunos devem participar das atividades, ao mesmo tempo em que propõe critérios caso a escola não consiga atender a totalidade de alunos, incluindo-os no programa de acordo com a disponibilidade de espaços físicos e apoio dos sistemas de ensino.

Em um contexto de colaboração entre União, Estados e Município e, em cumprimento a Lei Federal nº13.005 de 25 de junho de 2014, que aprova o PNE (2014-2024), o Estado do Rio Grande do Norte institui por meio da Lei nº10.049, de 27 de janeiro de 2016, o Plano Estadual de Educação (PEE) com vistas ao cumprimento dos dispostos no Art. 214 da Constituição Federal. O Plano Estadual de Educação (PEE) estipula em seu art. 2º as suas dimensões. Refere, em seu inciso II, “Qualidade da Educação Básica: Condições de aprendizagem, avaliação e melhoria no fluxo escolar.” Menciona como meta 2 “Oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% dos(as) alunos(as) da educação básica”.

O PEE teve sua aprovação em 27 de janeiro de 2016, e elenca como indicado anteriormente uma progressiva ampliação do percentual das escolas para implantação da educação em tempo integral. O Programa Mais Educação foi implantado no estado do Rio Grande do Norte no ano de 2009; no ano de 2016, o Censo Educacional apontou que o PME

encontrava-se implementado em 449 escolas. No município de Mossoró, *lócus* desta pesquisa, o Programa Mais Educação inicialmente foi implantado em 18 unidades, sendo crescente sua abrangência; no ano de 2015 atendia 56 escolas estaduais²⁵.

De acordo com os documentos basilares,²⁶ a implementação do PME nas escolas não altera o quadro funcional vigente de professores e equipe gestora, a este é incorporado o trabalho voluntário de novos ‘atores’ com base na Lei do Voluntariado nº 9.608/1988, que considera serviço voluntário atividades não remuneradas. Estes podem ser estudantes universitários ou voluntários da própria comunidade. O voluntário recebe diferentes denominações como: oficinairos, educadores socioculturais, agentes sociais ou monitores, e atuam nos macrocampos em que se concentram as atividades do programa. Os voluntários recebem um pequeno valor como forma de ressarcir e facilitar a sua locomoção.

Para ocupar a função de coordenação do programa, os documentos normativos propõem que esta seja assumida por um (a) professor(a) efetivo do quadro da escola, intitulado de professor comunitário, o qual conduz a execução das atividades do PME junto aos demais sujeitos. Aos professores do quadro efetivo orienta-se o envolvimento das atividades curriculares cotidianas com as atividades desenvolvidas nos diferentes macrocampos.

Para o gestor escolar, a proposta do PME destaca que este, por meio de sua atuação com o Conselho Escolar, seja incentivador da participação, do compartilhamento de decisões e de informações com professores, funcionários, estudantes e famílias, tecendo as relações interpessoais, promovendo o debate da Educação Integral em jornada ampliada, tanto nas reuniões pedagógicas como em planejamentos e estudos (BRASIL, 2013b).

Por intermédio da Secretaria de Educação, são organizadas equipes para a gestão do PME em nível local. Cabe à equipe de gestão: a orientação pedagógica e o acompanhamento das aplicações do recurso. À frente dessas equipes está o coordenador municipal ou estadual do Programa, este deve ser um profissional com vínculo na Secretaria, se possível efetivo, com experiência em projetos educacionais, sociais ou culturais. Compete a este profissional: coordenar a implementação e execução do Programa na secretaria e nas unidades de ensino da rede; elaborar e realizar ações de formação de professores e educadores que desenvolvam atividades nas escolas ou em espaços sob sua responsabilidade; fomentar e articular parcerias,

²⁵ A pesquisa contabiliza apenas as instituições a nível estadual.

²⁶ Os documentos basilares são constituídos pela Portaria Interministerial nº17 e pelo Manual Operacional do Programa Mais Educação composto por três cadernos.

em especial com as universidades, e ações intersetoriais, entre outros atributos (BRASIL, 2013b).

A equipe de gestão, composta por profissionais efetivos ou não, indicada pela Secretaria de Educação, compete: planejar ações voltadas ao desenvolvimento do Programa de acordo com seus princípios e objetivos; acompanhar e avaliar o processo geral de implementação nas escolas, propondo ajustes e reorientações quando necessárias; promover formação de todos que atuam na escola como educadores; realizar encontros sistemáticos com as equipes locais das escolas para a discussão e compartilhamento de experiências sobre a execução das atividades de Educação Integral (BRASIL, 2013b).

Em contexto nacional, o Programa Mais Educação foi implantado em 2008, atendendo inicialmente 55 municípios de 25 Estados, e o distrito Federal. Utilizando como critérios os requisitos anteriormente mencionados. Em 2009, já atendia a 5 mil escolas, beneficiando 1 milhão de alunos. Em 2010, o número de escolas atendidas ampliou-se para 10 mil, atendendo 3 milhões de alunos. No ano de 2015, contando oito anos de existência do Programa, o atendimento saltou de 1,3 milhões de escolas para mais de 60 milhões. No ano de 2016, como consequência do ajuste fiscal sobre o financiamento do Programa e, tomando como base a avaliação realizada pela Fundação Itaú Social, o PME recebeu uma nova configuração.

O Novo Programa Mais Educação reduziu o número de escolas; os recursos disponíveis foram direcionados para apenas 26 mil unidades da rede pública que, segundo o Ministério da Educação (MEC), respondem por 70% dos problemas de alfabetização do país²⁷.

Analisando criticamente o PME, considerando as abordagens teóricas dos pensadores, desde a antiguidade clássica aos dias atuais, destacando os autores que colaboraram para a construção da proposta de educação integral, cabe situar o Programa e confrontá-lo com as propostas e experiências que pretendem a formação completa e plena do ser humano. Portanto, a educação integral na atual conjuntura do PME assume as fragilidades inerentes à realidade social e histórica do contexto educacional das escolas públicas brasileiras.

Alguns pontos cabem ser destacados e questionados, um deles se refere a “tal” qualidade que se almeja alcançar. Ao propor a formação das capacidades cognitivas, intelectuais, afetivas e sociais, o PME intitula estes como objetivos para a formação integral dos educandos. Entretanto, não podemos considerar que estes sejam suficientes para a

²⁷ O presente estudo não irá se aprofundar em torno da nova configuração adotada pelo MEC para o Programa Mais Educação, já que o Governo Federal não lançou nenhum documento formativo que possa vir compor a pesquisa.

melhoria da qualidade do ensino que, além dos objetivos destacados, dependem de fatores tanto sociais quanto econômicos. Outro ponto estabelecido pelo programa diz respeito à seleção dos alunos participantes das atividades promovidas. Esta seleção acaba nos levando a pensar em uma espécie de “inclusão dos excluídos”, ou seja, intencionalmente o Estado formulou este programa educacional para atender crianças e jovens submetidos a situação social considerada de risco, imprimindo um tipo de educação que se consolida por meio da exclusão. Partindo de tais pontos, cabe aqui destacar: Como e de que forma o PME pretende induzir a educação integral? Parece-nos que seus objetivos e finalidades não atendem, de todo, aos princípios e propósitos da democracia, de uma educação gratuita e laica para todos os alunos.

Os estudos e pesquisas realizadas no Brasil sobre o PME, a saber, dentre outros: Soares (2013), Vasconcelos (2015) e Camurça (2013) avaliam que o Estado objetivou, através da implantação do programa, o ajustamento dos indivíduos à ordem social vigente, fomentando um tipo de educação determinista e unilateral, que, conseqüentemente, reproduz a má qualidade do ensino e as desigualdades educativas e sociais. Isto posto, as pesquisas concluíram que a educação integral supostamente implementada encontra-se distante de ser a escola pensada por Gramsci e, no caso da escola brasileira, por Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro, pois representa mais uma tendência neoliberal de corresponsabilização do que uma concepção de formação humana, nas suas diversas dimensões.

Enquanto política pública, a educação integral continuará “aguardando” ser reconhecida como tal. O que temos é uma construção lenta e “progressiva”, instituída pelo Estado sem os seus devidos investimentos relativos à infraestrutura e de caráter profissional. A educação integral não se constitui apenas como um “projeto especial” de tempo integral, ela precisa tomar a forma de uma verdadeira política pública (GADOTTI, 2009).

2.3.2 Objetivos e finalidades do Programa Mais Educação: ampliação de tempos, espaços e saberes

A formulação da proposta de educação integral, tendo o Programa Mais Educação como principal indutor, orientada por documentos basilares que pretendem concretizar o ideal de uma educação pública nacional e democrática, contextualizada aos antecedentes históricos e problematizada diante dos desafios e limites inerentes ao sistema educacional e da organização curricular do século XXI, propõe caminhar na direção contrária à realidade da

desescolarização social, da minimização dos seus efeitos, bem como, da possibilidade do trabalho escolar (BRASIL, 2013c).

Por meio do Programa Mais Educação, o tema Educação Integral resurge como fruto de debates entre a sociedade civil, o poder público e a comunidade escolar, como forma de assegurar uma construção coletiva de um projeto de educação que estimule o respeito aos direitos humanos e ao exercício da cidadania (IBIDEM). Adiante, discorreremos analítica e criticamente as propostas e objetivos do PME a luz dos educadores que a discutem.

2.3.2.1 Intersetorialidade: adoção de esforços para a formação integral

O Programa Mais Educação assume objetivos e finalidades a serem contemplados, instituído em um contexto político em que prevalece o discurso de inclusão social, propondo a ampliação do tempo escolar vinculado as ideias de organização de territórios educadores e da articulação de arranjos educativos construídos com base em ações intersetoriais com os demais órgãos públicos e sociedade civil.

Com relação às ações intersetoriais o documento destaca:

A articulação entre educação, Assistência social, Cultura e Esporte, dentre outras políticas públicas, poderá se constituir como uma importante intervenção para a proteção social, prevenção a situações de violação de direitos das crianças e de adolescentes, e, também, para melhoria do desempenho escolar e da permanência na escola, principalmente em territórios mais vulneráveis (BRASIL, 2013c, p. 25).

A formulação de tal proposta para a educação integral encontra-se implicada na oferta dos serviços públicos requeridos para atenção integral. Conjugada à proteção social, pressupõe que políticas integradas (intersetoriais, transversalizadas) considerem a importância da articulação entre os demais campos, abarcando outras demandas dos sujeitos, articulando-se os campos da educação, saúde, desenvolvimento social, esporte, inclusão digital e cultural.

Em decorrência do objetivo proposto pela intersetorialidade, o Programa prevê como um das suas principais finalidades a ruptura com as formas convencionais de ensino e de práticas, indicando o desenvolvimento de atividades sócio-educativas, possibilitando gerar impactos sobre a qualidade do ensino e seus resultados, prevendo a diminuição da evasão, reprovação e distorção idade-série.

Desta forma, a política educacional na perspectiva do Programa Mais Educação pretende transformar a escola em um ambiente mais atrativo, adequado à realidade e as

necessidades de crianças e adolescentes brasileiros e de suas famílias, cabendo aos governos integrarem e ampliarem a cobertura de suas ações sociais (IBIDEM). De acordo com Rabelo (2012, p. 119),

É preciso reconhecer, então, que a condição de exequibilidade da política pública voltada para educação integral assenta-se na vivência de um conceito que tem se apresentado como potencialidade: a intersectorialidade. [...] O olhar voltado para o “inter”, para o meio, evidencia a perspectiva do coletivo, da importância dos vários setores e dos diferentes atores sociais comprometidos com a construção da educação integral que almejamos.

Desta forma, o principal ponto do desenvolvimento da intersectorialidade na educação integral é a consolidação de um pacto coletivo que se expresse em ações que permitam formar o ser humano em todas as suas dimensões. Ou seja, uma adoção de esforços diante da construção da educação integral frente a uma república democrática que cada vez mais requer a resignificação de tempos e espaços escolares.

Falar sobre Educação Integral implica, então, considerar a questão das variáveis: tempo, com referência à ampliação da jornada escolar, e espaço, com referência aos territórios em que cada escola está situada. Tratam-se de tempos e espaços escolares reconhecidos, graças a vivências de novas oportunidades de aprendizagem, para a reapropriação pedagógica de espaços de sociabilidade e de diálogo com a comunidade local, regional e global (BRASIL, 2013b, p. 28).

De acordo com Rabelo (2012, p. 124), a educação integral assume contorno de “território” e propaga-se ao acenar para uma dimensão de política intersectorial. A temática da intersectorialidade consta como um dos pilares do PDE, considerando o território não apenas pelo espaço físico da escola. O Programa Mais Educação pretende a construção de um espaço de aprendizagens sem limites, que se revele envolvente e sociável, de pertencimento, de expansão humana, de intencionalidades e de partilha.

As ações pretendidas pelo programa são lançadas como responsabilidade não só dos profissionais da educação, mas convocam para participar do desenvolvimento da formação integral toda a comunidade. Articulados em um processo de convencimento através do slogan “TODOS PELA EDUCAÇÃO”, estimulando que a população lance um olhar diferenciado para a mesma.

Ao propor a participação de novos atores sociais, abre espaço para o trabalho dos profissionais de educação, dos educadores populares, dos estudantes em processo de formação

docente e dos agentes culturais. De acordo com esta nova dinâmica, novos agentes educadores foram incorporados à escola; os monitores do Programa Mais Educação passaram a atuar de forma voluntária, desenvolvendo as atividades dos macrocampos.

De acordo com Soares (2013), é inegável que a escola e a comunidade constituem-se como espaços educativos; nesta relação ampliam-se as oportunidades de aprendizagem. No entanto, o compartilhamento e a responsabilização pela educação são avalizados pelos objetivos do programa remetidos a uma abstração teórica de “comunidade de aprendizagem” formada pela união de diferentes atores e saberes.

Para que a escola funcione como uma “comunidade de aprendizagem”, constituída pela reunião de diferentes atores e saberes sociais, que constrói um projeto educativo e cultural próprio e como ponto de encontro da legitimação de saberes oriundos de diferentes contextos, é necessário o estabelecimento de políticas setoriais. Além de reconhecer as diferenças, é preciso promover a igualdade e estimular o ambiente de trocas (BRASIL, 2013a, p. 23).

A ampliação dos espaços educativos, para além da escola apoiada no discurso de política intersetorial, impressa nos documentos basilares²⁸ que regem o Programa Mais Educação, utiliza-se de fortes argumentos teóricos e instiga que a proposta da intersetorialidade possibilita o abrandamento dos problemas pertinentes aos recursos humanos, físicos e financeiros, que há tempos não são investidos na educação brasileira.

Entretanto, torna-se necessário assinalar que a proposta da intersetorialidade como política pública na concepção do Programa Mais Educação faz referência a intencionalidades de caráter neoliberal, diminuindo a responsabilização do Estado ao mesmo tempo em que delega responsabilidades à sociedade. Além de propor que a articulação de diferentes setores é a melhor alternativa para contornar e resolver problemas complexos, inerentes a realidade histórica da educação no Brasil. Possivelmente, adotando tal estratégia o Estado pretende a contenção e até diminuição de custos operacionais, reduzindo o seu papel à racionalidade técnica (SOARES, 2013).

Em sua pesquisa, Soares (2013) afirma que as políticas públicas intersetoriais, historicamente, são pensadas de forma fragmentada provocando na maioria das vezes sobreposições de ações entre diversos programas e projetos, ao mesmo tempo apresentando baixa eficácia dessas ações. O autor argumenta que

²⁸ Os documentos basilares são constituídos pela Portaria Interministerial nº17 e pelo Manual Operacional do Programa Mais Educação composto por três cadernos.

Há de se registrar que a setorialização cumpriu o papel burocrático de gestão do Estado, que por sinal caracterizava-se pela forma fragmentada de atuação. As políticas públicas setoriais desenvolveram projetos suntuosos que não alcançaram seus objetivos, cita-se a universalização de acesso ao ensino, que há tempos os discursos exaltam esta universalização e a modernidade nos mostra outra nuance acerca da exclusão escolar (IBIDEM, p. 97).

Portanto, torna-se evidente que as políticas públicas setoriais podem caminhar no sentido da não determinação evidente dos papéis que cada ente deve assumir na consecução de suas ações. Rabelo (2012, p. 292) alerta para este fato

Se o movimento de integração “para além da escola” pode trazer elementos novos e subversivos para pensar uma nova maneira de fazer política pública na área de educação, ele tem que estar atento para o fato de que esse “para além da escola” não se confunda com um esvaziamento do lugar específico que essa instituição assume na luta hegemônica pela democratização da educação básica

Cavaliere (2012, p. 282) reitera que

As políticas dos diferentes órgãos públicos brasileiros não estão estruturadas para funcionarem conjuntamente. É preciso lembrar ainda que as ações conjuntas dependem da superação das injunções político-partidárias que com frequência, orientam as escolhas e motivações administrativas.

Nesse caso, os objetivos das ações intersetoriais são subvertidos de acordo com os interesses que são convenientes aos interesses políticos. Uma saída apontada pela autora para enfrentar essa dificuldade e superar tais injunções é fazer valer o papel dos comitês locais²⁹ de monitoramento das ações políticas, proposta presente na formulação do Programa Mais Educação.

2.3.2.2 Ampliando tempos e espaços

A ampliação do tempo como um dos fatores da promoção da educação integral é compreendido como referência para o aumento da jornada escolar, mas não como único fator. A ampliação de tempo e espaços são características marcantes do Programa Mais Educação,

²⁹ O objetivo do comitê local é integrar diferentes atores do território em que a escola está situada para formular e acompanhar o Plano de Ação Local de Educação Integral- plano que contempla as atividades escolhidas, as parcerias estabelecidas, o número de estudantes atendidos.

conforme podemos destacar do seu Texto Base de Referência. A sua formulação assinala que ao falar em educação integral devem ser consideradas as variáveis tempo, referindo-se à ampliação da jornada escolar, e espaço, com referência aos territórios em que cada escola encontra-se situada (BRASIL, 2013a).

Compreendendo que os desafios de educar integralmente não pertencem apenas à escola, assinala-se a responsabilidade da educação partilhada entre a escola e a sociedade. Dentro dos seus objetivos, o Programa estimula ir para a rua, explorar para além dos espaços escolares, conhecer lugares e outras possibilidades educativas, redimensionando o tempo e espaços na estruturação do desenvolvimento completo do ser humano.

Propondo um novo olhar sobre tempos e espaços educativos que resultem em novas formas de aprendizagem. De acordo com o texto contido no caderno “Caminhos para elaborar uma proposta de educação integral em jornada ampliada”, estudos apontam que ampliar tempos e espaços educativos para a formação dos alunos fará com que o acesso à educação pública seja complementado por medidas que garantam a permanência e a aprendizagem das crianças, adolescentes e jovens (BRASIL, 2013a, p.19).

O tempo nos moldes da educação integral pretendido pelo programa deve ser compreendido para além do tempo cronológico. Para uma educação integralizada é necessário que o tempo escolar seja utilizado de forma racional para que se produzam mudanças efetivas na aprendizagem dos alunos: “A educação integral não se restringe à ampliação do tempo que a criança ou o jovem passa na escola” (BRASIL, 2013a, p.19).

O tempo escolar como princípio da educação integral, estipula que, mais tempo na escola, não pode ser dirigido para a mesma prática educativa, o mais tempo do mesmo em nada acrescenta no percurso da educação integral (CAVALIERI, 2007). Portanto, desenvolver a educação integral não se limita a ampliação do tempo sem que seja pensado em qualidade para este tempo que está sendo destinado para a formação das crianças e dos adolescentes.

Aumentar a jornada de trabalho escolar com alunos em disciplinas específicas, como matemática ou língua portuguesa, oferecendo *mais do mesmo* (Grifo do autor), gera hiperescolarização, com efeitos negativos (BRASIL, 2013a, p. 24).

Nesse sentido, surge um questionamento. Do ponto de vista pedagógico, o que significa a ampliação do tempo de uma escola? No aspecto estrito da instrução escolar, não parece lógico que, com as novas tecnologias da informação, seja preciso mais tempo de escola para as funções relacionadas ao ensino e aprendizagem. A ampliação do tempo de escola

somente se justifica na perspectiva de propiciar mudanças no caráter da experiência escolar, ou melhor, na perspectiva de aprofundar e dar maior consequência a determinados traços da vida educacional (CAVALIERI, 2002).

Alguns estudos que consideram a qualidade do ensino estão alicerçados nessa relação de tempos e espaços educativos. Para alguns, a ampliação da jornada escolar pode alavancar essa qualidade (KERSTENETZKY, 2006); para outros, a extensão do horário escolar, por si só, não garante o incremento qualitativo do ensino, mas carrega essa possibilidade em potencial (CAVALIERI, 2002), ou seja, “se a essa extensão não aderir o conceito de intensidade, capaz de se traduzir em uma conjunção qualitativa de trabalhos educativos” (COELHO, 1997, p. 201), de nada adiantará esticar a corda do tempo: ela não redimensionará, obrigatoriamente, esse espaço. E é, nesse contexto, que a Educação Integral (não necessariamente em tempo integral) emerge como uma perspectiva capaz de ressignificar os tempos e os espaços escolares.

Moll (2012) destaca que a ressignificação do “tempo” irá compor o cenário para a restituição de humanidade ao ato de educar. Dando um passo além de possíveis acalorados “prós e contras” da escola de tempo integral, cabe que construamos um campo de debates que estabeleça, de modo substantivo, elementos que nos ajudem a significar, compreender e construir práticas de Educação Integral que, conforme o enunciado, eduquem integralmente, que priorizem

O desenvolvimento humano como horizonte [...], a necessidade de realização das potencialidades de cada indivíduo para que possa evoluir plenamente com a conjugação de suas capacidades, conectando as diversas dimensões do sujeito (cognitiva, afetiva, ética, social, lúdica, estética, física, biológica) (GUARÁ, 2006, p. 16).

Para que ocorra um processo de ressignificação, a ampliação do tempo deve estar conectada a um currículo escolar integrador e significativo que tenha subsídios para modificar o processo formativo dos alunos, acrescentando ao currículo formal aprendizagens que envolvam vivências, experiências e oportunidades que possam abranger dimensões afetivas, moral, política e social apresentadas na forma de proposta pedagógica disposta no Projeto Político-Pedagógico das escolas.

A formulação de uma proposta de Educação Integral implica ampliação **qualificada** (grifo do autor) do tempo, mesclando atividades educativas diferenciadas. Ao fazê-lo contribui para a formação integral do aluno,

superando a fragmentação, o estreitamento curricular e a lógica educativa demarcada por espaços físicos e tempos rígidos (BRASIL, 2013a, p. 24).

Maurício (2009) afirma que a concepção de educação integral partilhada atualmente está diretamente conectada à extensão do tempo escolar diário. Dessa forma, reconhece o ser humano como um todo e não um ser fragmentado, por exemplo, entre corpo e intelecto. A autora defende que a integralidade se constrói por meio de linguagens diversas, em variadas atividades e circunstâncias. A criança desenvolve seus aspectos físico, afetivo, cognitivo, social e outros conjuntamente. Por isso, de um lado, as diversas atividades a que é exposta devem envolver multiplicidade de aspectos para benefício de seu desenvolvimento.

Nesse contexto de ampliação de tempos e espaços educativos, para o desenvolvimento da educação integral, é proposto que o currículo integrador seja destituído de um currículo segmentado, valorizando do conhecimento da realidade aos conhecimentos conceituais dos seus alunos. Diante de tal afirmação, Giolo (2012, p. 98) alerta para o fato de que a falta de ampliação do tempo escolar pode ser prejudicial ao desenvolvimento de um currículo significativo

A restrição do tempo faz com que a escola absorva e ofereça conteúdos mínimos, esqueléticos, caricatos, incapazes de manter sua ligação orgânica com o vasto campo do saber acumulado e, portanto, incapazes de conferir sentido que mobilize, em seu favor e em sua direção, o estudante e o professor.

2.3.2.3 O currículo e a construção dos saberes

As atividades educativas propostas pelo Programa Mais Educação são oferecidas no contraturno escolar proporcionando a ampliação do cenário educativo e, portanto, ampliando as oportunidades formativas oferecidas através das atividades didático-pedagógicas organizadas em macrocampos, que podem ser entendidos como áreas temáticas ou campos do conhecimento, os quais buscam contemplar e subsidiar o currículo escolar (BRASIL, 2013b).

A adoção de atividades sócio-educativas deve estar articulada com o Projeto Político Pedagógico da escola com o objetivo de estimular a educação integral. De acordo com tal objetivo, Cavalieri e Gabriel (2012, p. 278) afirmam que

Em seus objetivos, o Programa Mais Educação pretende fomentar, nos termos da portaria que o criou, a “educação integral” de alunos da rede pública de educação básica em todo país, por meio de um conjunto de ações

sócioeducativas e da aproximação das escolas com as famílias e as comunidades.

Essas ações devem abarcar os âmbitos da educação, arte , cultura, esporte e lazer, mobilizando-os para a melhoria do rendimento escolar. Desta forma, os Macrocampos encontram-se subdivididos em: Acompanhamento Pedagógico; Cultura, Artes e Educação Patrimonial; Educação Ambiental e Sustentável; Esporte e Lazer; Educação em Direitos Humanos; Promoção da Saúde. Com a proposta de integrar as atividades ao currículo da escola é necessário que o Projeto Político Pedagógico seja consoante a tais objetivos.

No que concerne a um projeto de Educação Integral, o Projeto Político Pedagógico, pensando sob a lógica da vivência democrática, deve reunir sujeitos diversos, agregando valores socioculturais significativos à formação completa do aluno. O encontro de diferenças e de diferentes conduz a diálogos, que são experiências comunicativas indispensáveis a uma educação que se quer integral e integradora [...] (BRASIL, 2013a, p. 31).

O caderno intitulado “Caminhos para elaborar uma proposta de educação integral em jornada ampliada” indica ser necessário, a partir da compreensão defendida no Programa sobre educação integral, revisar o Projeto Político Pedagógico em desenvolvimento na escola e refletir sobre os princípios políticos que o sustentam, as escolhas pedagógicas assumidas e as ações cotidianas adotadas. Com base nos objetivos propostos pelo Programa é necessário atualizar as informações sobre os novos interesses, as novas necessidades da comunidade escolar e o contexto social em que a educação encontra-se inserida.

O programa propõe a construção de um currículo significativo, indicando possibilidades de articulação de atividades de aprendizagem dentro e fora da escola, no entanto, não utiliza em seus escritos o termo “currículo integrado”. Cavalieri e Gabriel (2012, p. 285) justificam que “Embora a intencionalidade da busca de uma integração entre os diferentes saberes se manifeste de forma explícita constituindo a espinha dorsal do programa, ela não se apropria da expressão ‘Currículo integrado’ [...]”. De acordo com as autoras, a ausência de tal significado é remetida à compreensão de como os sentidos de integração entre saberes encontram-se ressignificados aos objetivos do programa.

Os documentos basilares que instituem o programa definem como foco a discussão sobre a integração no plano dos saberes associados ao símbolo da Mandala, sendo considerada como ferramenta de auxílio à construção de estratégias pedagógicas para a educação integral que seja capaz de promover condições de troca entre os diferentes saberes.

Ou seja, a adoção de tal símbolo opera com a ideia de um sistema de saberes a partir da construção do conhecimento em diferentes territórios sociais, apropriando-se de diferentes leituras e significados adotados na contextualização da prática. Nesse sentido, “Um currículo-Mandala que expressa as ideias de integralidade na fixação do sentido e na classificação de conhecimento, de flexibilidade e da inovação para selecioná-los e organizá-los em uma matriz curricular escolar” (CAVALIERI; GABRIEL, 2012, p. 288).

De acordo com as matrizes pretendidas pelo programa na organização dos campos do saber, orienta-se que o macrocampo Acompanhamento Pedagógico possibilite um tempo diário e significativo para o aprofundamento dos conteúdos trabalhados em sala de aula, enfatizando que diversas aprendizagens significativas possam ser valorizadas. O objetivo disso é equilibrar a agenda curricular de modo que a escola vislumbre a organização do tempo integral, articulando as atividades do Programa Mais Educação aos componentes curriculares (BRASIL, 2013b).

Em relação ao macrocampo de Esporte e Lazer possibilita-se o desenvolvimento do esporte na escola e de múltiplas vivências e modalidades esportivas integradas à proposta pedagógica, valorizando, através do esporte, a disciplina, relação educador-educando, controle de si mesmo, entre outras potencialidades inerentes ao esporte.

No macrocampo que discute os Direitos Humanos e o Ambiente Escolar, compreendem-se Direitos Humanos em Educação na perspectiva da garantia das aprendizagens para todos priorizando a convivência e o respeito à diversidade humana. Indica-se a organização das atividades por meio de oficinas, compreendidas como espaços-tempos para a vivência, para a reflexão e para o aprendizado coletivo, bem como para a organização de novos saberes e práticas relacionadas aos direitos humanos. Portanto, as atividades desenvolvidas neste macrocampo pressupõem uma relação permanente com os outros macrocampos e suas atividades.

O macrocampo Cultura e Artes propõe trabalhar as várias formas e tipos de ritmo e instrumentos objetivando contemplar a diversidade cultural, étnica e racial do país, utilizando subsídios como: leitura, banda de fanfarra, coral, hip hop, danças, teatro, pintura, grafite, desenho, escultura, percussão, capoeira, instrumentos de corda, entre outras atividades.

No macrocampo que trabalha a Cultura Digital desenvolvem-se oficinas e cursos de software educacionais, informática e tecnologia da informação (PROINFO), como também os ambientes virtuais inerentes às redes sociais.

No macrocampo que elabora e executa as ações de promoção da saúde, desenvolvem-se atividades de: alimentação saudável, saúde bucal, práticas corporais e educação do

movimento; educação para a saúde sexual, saúde reprodutiva e prevenção das DSTs/AIDS; prevenção ao uso do álcool, tabaco e outras drogas; saúde ambiental; promoção da cultura da paz e prevenção em saúde com base em estudos dos principais problemas de saúde da região (dengue, febre amarela, malária, hanseníase, doenças falciformes, entre outras epidemias).

Dentro do contexto dos objetivos do Programa Mais Educação, os macrocampos descritos pretendem contemplar a diversidade de conhecimentos, estabelecendo a reafirmação dos saberes³⁰. Pretendendo induzir a educação integral, considerando o processo educativo das crianças e adolescentes em relação a sua vida e da comunidade ao qual pertence.

Contudo, há de se considerar o desenho curricular adotado na perspectiva de educação integral do programa. Desta forma, Soares (2013) destaca criticamente que não é de se estranhar a intencionalidade com que as políticas educacionais veiculam uma poderosa propaganda de convencimento nacional acerca dos benefícios deste programa educativo.

Fala-se em nome da democracia e da universalização do conhecimento, promovendo-se uma concepção curricular que se restringe a induzir a transformação do ambiente escolar de aprendizagem num espaço de reprodução da cultura local. No próximo capítulo, traremos em atenção o Programa Mais Educação em contexto prático, enfocando a sua adoção numa escola pública do Município de Mossoró-RN.

³⁰ Na perspectiva do Programa Mais Educação o termo “saberes” é remetido ao conjunto de conhecimentos.

CAPÍTULO 3

O DESENVOLVIMENTO DO PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO NA ESCOLA ESTADUAL TERTULIANO AYRES DIAS EM MOSSORÓ/RN: PERSPECTIVAS DE PROFESSORES, MONITORES E EQUIPE GESTORA

A Educação Integral é o que nunca houve nesse país.
É possível, é salutar, é necessária.

Maria do Socorro

O presente capítulo apresenta os resultados empíricos do estudo, no sentido de responder a problemática que norteou a pesquisa, a saber: quais as ações desenvolvidas por Professores, monitores e equipe gestora na implementação do Programa Mais Educação na Escola Estadual Tertuliano Ayres Dias?. Nesse sentido, aproximamo-nos do contexto escolar, trazendo sujeitos para compor uma amostra da pesquisa, identificados como: gestora, coordenadora do programa, professora 01, professora 02, professor 03, monitor 01 e monitora 02.

Assim, tentou-se captar a fala dos entrevistados de forma clara e coerente, ao mesmo tempo em que, ao adotarmos a técnica de análise de conteúdo, realizamos inferência do texto e do contexto em que foi produzido, promovendo interpretações a fim de possibilitar novas contribuições.

Em um primeiro momento realizamos a análise de conteúdo das entrevistas, inferimos e delimitamos categorias, como é característico da análise de conteúdo temático-categorial. As categorias foram reagrupadas na grelha de tratamento empírico e configuradas como subcategorias, unidades de registro e unidades de contexto. O movimento seguinte prezou a junção empírico-analítica da leitura de documentos e da análise de conteúdo, permitindo a produção das interpretações.

As categorias foram quatro, quais sejam: Conhecimentos sobre o PME; Implementação do PME; Visão de Educação Integral; Avaliação do PME. Conforme descrito, as categorias nos permitiram uma compreensão mais aprofundada das ações que nortearam os sujeitos na implementação do Programa Mais Educação.

3.1 Conhecimentos sobre o Programa Mais Educação

Assumido como um programa que pretende induzir a adoção progressiva da política pública de Educação Integral nas escolas brasileiras, o Programa Mais Educação foi implantado com o objetivo de colaborar para a garantia do direito de desenvolvimento e aprendizagem de crianças, adolescentes e jovens, envolvendo-os em atividade intelectuais e prazerosas. Ao mesmo tempo em que amplia o direito a educação básica e colabora para reinventar a escola.

O programa Mais Educação foi implementado na Escola Estadual Tertuliano Ayres Dias, no município de Mossoró, no mês de julho do ano de 2011. Com a sua introdução, a tomada de decisões em relação à organização das atividades ocorreu conjuntamente entre a gestão e a coordenadora do PME na escola. O professor comunitário³¹, designado como coordenadora do programa, assumiu a função decorrente do convite feito pelo gestor que, na época, ocupava o cargo. A esse educador, em articulação com coletivos escolares, compete coordenar o processo de diálogo com a comunidade, seus agentes e seus saberes, ao mesmo tempo em que deve articular as ações junto aos demais educadores.

De acordo com a coordenadora do programa, ela era lotada na escola ocupando a função de técnica financeira e recebeu o convite do diretor para assumir o cargo de coordenadora do programa, que prontamente aceitou como um desafio a mais para sua profissão. No entanto, ao assumir a função, não participou de formações ou estudos aprofundados, informando-nos que o que houve foram reuniões informativas por parte da Secretaria de Educação do RN, em torno do funcionamento e organização estrutural do programa.

A atual gestora assumiu a função no final do segundo semestre do ano de 2012 e relata que conheceu o Programa Mais Educação durante o período de culminância, ao qual ela se refere como “resultado de todo o trabalho realizado durante o ano”. Em seu relato afirma que, ao conhecer o programa, se encantou com a proposta. Entretanto, foi descobrindo os objetivos na medida em que ia trabalhando e desenvolvendo as ações, percebendo as dificuldades e descobrindo como resolvia os problemas, ao passo em que iam surgindo, conforme relata a gestora da escola:

³¹ Experiências precursoras do Programa, como a experiência na capital Belo Horizonte, instituíram a figura do Professor Comunitário.

Ao iniciarmos em 2013, fui aprendendo e perguntando “como é que se fazia”, fui me envolvendo. Os problemas iam surgindo e aí você vai descobrindo como é que faz. Como é o correto. Fui descobrindo assim, falando, conversando.

Os professores entrevistados já se encontravam lotados no quadro funcional da escola antes da implementação do programa. Ao serem questionados em relação às formações que teriam ocorrido anteriores a chegada do mesmo, eles relatam não ter participado de formações continuadas. Desta forma, fica evidente que além dos desafios inerentes à inserção de um programa e os impactos decorrentes, o PME foi implementado na escola sem que ocorressem repasses de informações oficiais constantes de seus documentos de forma detalhada e aprofundada, que pudessem proporcionar conhecimento acerca dos objetivos pretendidos. De acordo com o professor 03, “No início, a coordenadora do programa citou, ela falou [de forma geral] dos objetivos do que ia[m] ser trabalhado[s] nos macrocampos. A coordenadora da escola passou pra gente: olhe vai ter isso, ter isso, ter isso”. A fala da professora 02 complementa: “Não lembro ter acontecido apresentação dos documentos, reunião nós tivemos, mas não um estudo mais aprofundado”.

Os monitores entrevistados iniciaram as monitorias do PME por meio de indicações de colegas que já atuavam como monitores do programa. O monitor 01 relata que um amigo o convidou para participar de uma aula; ao conhecer a oficina, interessou-se em atuar como voluntário. Este já praticava a arte marcial do karatê. Percebendo a possibilidade de atuar como voluntário do programa, procurou a 12ª DIREC e foi prontamente atendido pela coordenadora geral, sendo enviado para a referida escola para atuar no macrocampo Karatê. Segundo ele:

Assistir a aula com ele e acompanhei alguns treinos dele e algumas atividades que ele desenvolvia no “Mais Educação”, ele trabalhava em outras escolas também, quando de repente ele me perguntou se eu não queria também trabalhar no Mais Educação, e eu disse “como que é o processo? Como que eu devo fazer pra conseguir uma escola?”, ele respondeu “vá na DIREC e procure conversar com S.B. (coordenação geral do Programa Mais Educação) de repente ela pode lhe indicar uma escola, dependendo da sua formação, do seu currículo e tal”. Foi o que eu fiz, então fui a DIREC conversei com a coordenadora, deixei alguns dados e logo, logo fui convidado para trabalhar no Tertuliano, lá foi a minha primeira escola (Monitor 01).

A monitora 02 também relata que iniciou a monitoria do PME por indicação de uma prima que já atuava como voluntária e, naquele momento, precisava se afastar das atividades, indicando-a para substituí-la. A mesma narra que, “[...] no final de 2011, no mês de Dezembro, ela precisou se afastar e me indicou para substituí-la. Eu entrei nesse período,

novembro para dezembro de 2011, como monitora de promoção à saúde para dar aulas aos alunos do 1º ao 5º ano”.

Os dois monitores, ao relatarem a inserção como voluntários do programa, afirmaram não ter participado de formações ou estudos aprofundados anteriores ao desenvolvimento das atividades nos macrocampos. Durante o período de implementação do programa, ocorreram duas formações externas que proporcionaram o encontro dos demais monitores que atuavam em outras escolas. O monitor 01 afirmou que as formações em que participou possibilitaram um conhecimento mais aprofundado em torno dos objetivos do PME, permitindo-o desenvolver melhor o seu trabalho: “[...] acredito que participei duas vezes, dois anos consecutivos de formações, muito boa, recebemos um material muito bom que até hoje utilizo”. Já a monitora 02 relata não se lembrar de ter participado de formações externas.

Na ata de registros da escola constam informações referentes a duas formações citadas pelo monitor 01, registrando a temática do encontro e os objetivos, tendo sido direcionada aos monitores e coordenadores do programa nas escolas. Entretanto, não consta a lista dos monitores que atuavam na escola e que participaram de tal formação.

De acordo com os sujeitos da pesquisa, a coordenadora do programa na escola foi responsável por transmitir as informações sobre a implementação do PME, repassando apenas informações acerca do funcionamento. A própria coordenadora queixa-se da falta de formações, tanto anteriores a implantação do programa quanto durante sua implementação, referindo-se a chegada do programa na escola de modo repentino, sem estudos ou formações adequadas, afirmando que:

[...] ele veio como um “para-quedas”, a gente aceitou e foi trabalhar nele, mas sem um norte, sem formação, sem um detalhamento mais preciso dos objetivos, a gente leu o que estava lá nos documentos, nos cadernos formativos e tal, do Programa com o embasamento do Governo federal com o intuito de educação integral e que viria para as escolas (Coordenadora do programa).

A metáfora do *para-quedas* utilizado na fala da coordenadora nos remete a pensar que o programa foi implantado na escola sem a devida preocupação, de acordo com o teor de sua importância. Os sujeitos envolvidos no processo de implementação não foram levados a analisar, discutir e articular ações quer vinculados ao PPP quer à formação continuada. Um programa educacional que pretende a formação integral dos alunos não era para ser tratado como algo a mais que é “jogado” para a escola. Não havendo organização anterior a sua chegada, bem como o preparo de professores e funcionários para adaptar suas funções a nova forma de funcionamento e organização tanto estrutural quanto curricular.

Professores e monitores relataram não ter conhecimento de documentos basilares oficiais que regem o PME, desconhecendo o manual operacional enviado para as escolas como forma de respaldar as ações a serem adotadas na implementação. A escola recebeu esse material, no entanto, não foi utilizado para estudos ou planejamentos coletivos. “Os documentos? - Eu não tive acesso à questão documental” (Professor 03). “Não lembro ter acontecido apresentação dos documentos [...]” (Professora 02). “Documentos em si a gente não chegou a fazer um estudo [...]” (Monitora 02).

O Programa Mais Educação é destacado na fala dos sujeitos como sendo um projeto à parte, atividades extras, algo a mais oferecido na escola, não trazendo no bojo das discussões pedagógicas questões que se evidenciam no programa. A coordenadora afirmou, em uma das nossas conversas, que os alunos participantes do programa eram tratados por alguns funcionários como “alunos do Mais Educação”, e ela desde o início tentou rebater a ideia, explicando que o “Mais Educação” não era uma escola à parte, mas, ~~era~~ a mesma escola. Portanto, os alunos não eram do programa e sim da escola que estava a oferecer o programa. “Eu sempre rebati isso; olha, o aluno não é do Mais Educação, ele é aluno da escola” (Coordenadora do programa).

Em algumas passagens das entrevistas, as atividades do programa e da escola são destacadas de forma distinta pelos sujeitos. Apesar do esforço relatado pela coordenadora, não há uma compreensão acerca da inclusão de toda a escola ser trabalhada de acordo com os objetivos pretendidos para o desenvolvimento da Educação Integral.

3.2 A implementação do Programa Mais Educação

O Programa Mais Educação foi implantado no Estado do Rio Grande do Norte no ano de 2009 e, progressivamente, de acordo com o que estabelece o Plano Nacional de Educação (PNE), foi abrangendo um maior número de escolas públicas. O PME estabeleceu como foco prioritário o atendimento às escolas que apresentavam na avaliação nacional um baixo IDEB e em áreas onde os estudantes encontravam-se inseridos em territórios marcados pela vulnerabilidade social e educacional, que requerem a convergência prioritária das políticas públicas (BRASIL, 2013b).

A escola campo de pesquisa não estabeleceu critério para o atendimento dos alunos, o Projeto Político Pedagógico, ao contemplar o PME não estipulou quantidades de alunos a serem atendidos. A gestora afirmou que a frequência dos alunos nas atividades do PME era livre aos que desejavam participar. A ata de registro da escola indica no primeiro ano de

implantação do programa o atendimento inicial ao total de alunos matriculados, contabilizando 409 alunos. O professor 03 afirmou que estimulavam a participar das atividades os alunos que apresentavam dificuldades de aprendizagem, no entanto, a escola permitia e incentivava a participação de todos.

O programa foi aberto pra todos, quem quisesse realmente, às vezes nos interessava aqueles mais trabalhosos, porque provavelmente ele iria melhorar, e atingir outros alunos com a sua melhoria, mas realmente era aberto para os que queriam participar.

Entretanto, a flexibilização, diante da participação dos alunos, acabou gerando dificuldades organizacionais no funcionamento da escola, já que o PME não estabelece que a escola tenha um controle da frequência. Para a gestora da escola, essa situação repercutia em dificuldades, acarretando situações inesperadas na forma de organização das atividades a serem desenvolvidas.

[...] o programa não exigia uma frequência dos alunos, por exemplo, se nessa semana ia ser desenvolvido uma apresentação tal, aí “bombava” de meninos que a gente não tinha nem onde sentá-los, mas aí o que acontece, tinha época que virava um deserto, não se tinha esse controle, aí tudo se torna mais difícil, em relação a merenda, as atividades de letramento, as professoras estavam com o acompanhamento daí a pouco o aluno se evade, não tem nem como mensurar se de fato o programa influencia na qualidade da aprendizagem, é difícil avaliar a qualidade do programa. Quando o aluno é assíduo é mais fácil esse acompanhamento, porque tem aqueles que os pais trazem e está sempre aqui, mas no geral não é assim.

Logicamente a situação relatada pela gestora transpõe a forma de organização da escola, o que gerou certa falta de controle em relação aos possíveis resultados provenientes da participação dos alunos nas atividades do programa. Em sua fala, fica claro que a qualidade da aprendizagem, o principal objetivo dentro dos ideais do PME, não tem como ser mensurado. O fato de a presença dos alunos ocorrer de forma inconstante (em certas atividades eles participam, em outras não), acabou gerando uma lacuna à pretensão do PME em mensurar quantitativamente a qualidade do ensino, baseado em dados produzidos pela evolução da aprendizagem dos alunos participantes do programa.

É perceptível que o Programa Mais Educação nesta escola não contribui para a mensuração acima citada. No entanto, em nível qualitativo, os benefícios e resultados tornam-se mais evidente. Os sujeitos da pesquisa afirmam que o ambiente escolar tornou-se mais atrativo, permitindo a inclusão social, a valorização da cultura popular, a valorização dos princípios morais e o desenvolvimento de atividades esportivas, fatores considerados

relevantes e que comentaremos na categoria “Avaliação do PME”. Segundo o professor 03, a participação dos alunos nas atividades do PME “[...] é uma forma de lapidar a consciência dele para a questão da cidadania, da participação, do interesse [...]”.

A decisão de escolha dos macrocampos³² a serem trabalhados era de responsabilidade da coordenadora juntamente com a gestora da escola, optando pelas atividades socioeducativas em que poderiam desenvolver melhor suas ações frente à realidade estrutural da escola. “A gente escolhe [escolhia] as modalidades e é enviado o monitor, que vai [ia] trabalhar dentro do que a escola entende, seguindo as orientações” (Gestora).

Durante o ano de 2011, 2012 e 2013 foram oferecidas atividades nos macrocampos intitulados: letramento, prevenção e promoção a saúde, teatro, dança, capoeira, karatê e canto coral. Inicialmente foram destinados para a monitoria dessas atividades 14 monitores, distribuídos no turno matutino e vespertino. As atividades foram sendo ampliadas à medida que o PME ficava mais forte na escola. Assim, no ano de 2013, novos macrocampos foram agregados aos que já existiam, aumentando a quantidade de monitores para o desenvolvimento das atividades. Desta forma, 19 monitores atuavam distribuídos entre os dois turnos. Entretanto, de acordo com a ata de registro da escola, no mesmo ano o número de monitores foi reduzindo por determinação do MEC, sob a justificativa de reconfiguração do programa e redução dos custos, fixando-se em 11 monitores. Nenhum desses monitores pertencia à comunidade do entorno da escola.

No ano de 2014 ocorreu uma nova reconfiguração, desta vez abrangeu os macrocampos, a escola passou a oferecer as atividades: orientação ao estudo, teatro, música, dança, capoeira, karatê e esporte na escola. O macrocampo orientação ao estudo foi subdividido para atender as disciplinas de português, matemática e ciências.

Dependente do repasse dos recursos, a implantação do PME na Escola Estadual Tertuliano Ayres Dias não iniciava suas atividades no mesmo período do início das aulas do ano letivo. Esse descompasso entre o início das aulas e o início das atividades do PME aconteceu durante todo o período de vigência do programa. As atividades do programa iniciavam em períodos distintos a cada ano. Esses dados nos possibilitaram visualizar a incongruência enquanto responsabilidade do Estado frente ao repasse de recursos necessário para o desenvolvimento das atividades. A inconstância de informações e no repasse dos recursos financeiros foi um dos grandes desafios enfrentados pelos sujeitos durante a

³² Sobre Macrocampos, veja-se o segundo capítulo.

implementação do programa. O quadro abaixo explicita a relação mês/ano do início das atividades.

Quadro 01 – Início letivo das atividades do PME ano a ano.

ANO	MÊS DE INÍCIO DO PME
2011	Julho
2012	Maio
2013	Fevereiro
2014 ³³	
2015	Junho
2016	Fevereiro

Fonte: elaboração própria.

As atividades do programa foram implementadas na escola até o mês de junho do ano de 2016. Funcionou com recursos repassados pelo PDDE no ano de 2015. Ocorreu desta forma devido ao planejamento da gestão, coordenadora do programa e equipe pedagógica, que programaram o destino dos recursos com a finalidade de desenvolver as atividades até ser recebido um novo montante, fato que não ocorreu.

De acordo com os sujeitos, inicialmente a receptividade em relação à proposta de implementação do PME enfrentou desafios decorrentes da falta de aprofundamento e detalhamento em torno dos objetivos do programa e de sua operacionalização, bem como por falta de estrutura básica para o atendimento dos alunos, causando impacto na forma convencional de organização da escola. A fala da gestora explicita tal situação:

[...] começando pela falta de estrutura, considero que o Mais Educação tinha que estar inserido no pátio, na biblioteca, na TV escola, às vezes na quadra, que fazia barulho para a sala de aula. Na biblioteca, que é outra sala, os alunos não podiam utilizar porque o Mais Educação estava lá, se iam pra sala de vídeo, tinha o karatê no pátio, os gritos atrapalhavam ou vice-versa, como o Mais Educação ele meio que tumultua a escola, ele agita, faz barulho. Tem a dança, tem a capoeira com os batuques. Acabava que havia essa reclamação “Ah está dificultando”. No intervalo, os alunos grandes se misturavam com os pequenos, e a gente não tinha muito o que fazer. Na aula de recreação os alunos do Mais Educação escapuliam e se misturavam a aula de recreação dos pequenos, aí justamente, tudo isso volta para a questão de infraestrutura “se a gente tá querendo enfiar dois corpos em um mesmo espaço vai dar conflito, realmente.”

Mesmo com a rejeição de alguns funcionários e professores, provocada pela falta de estrutura da escola, a gestora considera que aconteciam menos conflitos do que na realidade de outras escolas que ela chegou a ter conhecimento e não considera esse como o principal

³³ As atas de registro da escola não disponibilizam a informação referente ao ano de 2014.

desafio. Na fala da coordenadora, as rejeições foram aos poucos sendo trabalhadas, adaptando os profissionais à nova rotina da escola.

No início tinha pessoas que apresentavam a ideia de que o “mais educação” era “menos educação”, então começamos a conversar, a mostrar para as pessoas, a reunir, a planejar juntos com a equipe pedagógica, sempre prezamos, sempre fui presente tanto em um turno quanto no outro e aí fomos conquistando espaço e aí o respeito, tanto da equipe de apoio, da limpeza, da cozinha, como também dos professores.

Além da falta de aceitação por parte de funcionários, inicialmente algumas famílias também apresentaram rejeição à proposta. A participação das famílias na escola, e durante todo o processo educacional dos alunos, é compreendida nos documentos basilares do PME como fator fundamental para a educação que se propõe “integral”, pois esse processo implica alianças com as famílias e com os responsáveis pelos estudantes, sendo a escola responsável por esse envolvimento. Desta forma, a equipe pedagógica da Escola Tertuliano Ayres Dias compreendeu que, para um melhor funcionamento das atividades do programa e a maior participação dos alunos, seria necessário que as famílias compreendessem os objetivos pretendidos com a implementação do programa.

A coordenadora nos relata que, no início da implantação do PME, muitos pais achavam que, com o oferecimento de atividade durante o tempo integral, os alunos estariam na escola apenas como um passatempo e eles estariam “livres” das obrigações com os seus filhos por um maior período de tempo: “[...] Não é só tirar um aluno da casa dele, pra vir pra escola para o pai e a mãe ficarem ‘livres’ dele, como alguns já chegaram pra mim e disseram: e tem Mais Educação? ah, que bom porque só assim vou ter onde deixar o menino”. Por outro lado, o relato da professora 02 explicita claramente que algumas famílias não permitiam a participação dos filhos por acreditarem que estes estariam “soltos” na escola, sem atividades educativas direcionadas, o que permitiria o envolvimento com alunos maiores, influenciando em um mau comportamento: “[...] Aí tinha pais que dizia[m] que o comportamento do seu filho tinha mudado, depois dele estar participando do programa, porque eles achavam que na escola eles ficavam soltos, com outros alunos que não era[m] da idade deles”.

Na ata de registros da escola (AYRES DIAS, 2014) constam reuniões com os pais a cada início das atividades do programa. Tais encontros eram destinados a repassar para as famílias os objetivos, sua forma de funcionamento, organização das atividades, incentivando a participação dos alunos e apresentação dos monitores que estariam desenvolvendo as

atividades socioeducativas. Essas ações foram desenvolvidas com a intenção de permitir um maior envolvimento das famílias possibilitando conhecer as atividades oferecidas.

Mesmo diante de tais investidas o número de alunos participantes ia reduzindo durante o ano. As famílias alegavam vários motivos, além da falta de compreensão acerca da proposta. Os pais também alegavam que o filho precisava se afastar para poder ajudar nas tarefas do lar enquanto eles estavam trabalhando. Como forma de envolver as famílias, a escola adotou algumas ações prioritárias e trouxe-as para dentro do espaço escolar como forma de levá-las a vivenciar as atividades desenvolvidas nos dia-a-dia dos alunos, possibilitando a partir de tal ação um melhor envolvimento dos pais e a consequente compreensão frente aos objetivos do programa.

[...] levávamos os pais lá pra dentro porque queríamos passar para os pais o que era o Mais Educação, o que era que a gente estava fazendo lá. Então o que foi que a gente fez? A gente planejou tratar os pais da mesma forma dos alunos, reproduzindo com eles as mesmas atividades que eram trabalhadas com os filhos deles, então quando tivemos a ideia de desenvolver esse trabalho, aí parece que os pais começaram a entender melhor o programa, começaram a trazer os filhos e depois disso a gente notou que começou a ter uma interação melhor com outros pais (Monitora 2).

Outra fragilidade apresentada pelos sujeitos repercute na conexão entre as práticas de professores e monitores, não ocorrendo um trabalho em conjunto para o planejamento das ações. A professora 01 destaca a carga horária como impedimento para que professores e monitores planejassem juntos as atividades e afirma que a falta de tempo dificultava também o planejamento entre os professores. “A questão do tempo, chegava na escola e encontrava com eles, aí não tinha muito esse contato, só mesmo em uma reunião ou outra que a gente tinha esse pequeno contato, não tinha muito. Não existia assim uma troca de planejamento. Até entre os professores não havia esse planejamento”.

A professora 02 considera que existia integração, no entanto, afirma que “existia[m] nas reuniões quando a gente sentava pra conversar, os monitores participavam também, até na hora do intervalo, quando os monitores sentavam também, sempre tinha essa integração boa”. Na fala das duas professoras, a integração com os monitores é remetida ao contato pessoal e a encontros dentro do ambiente escolar, ou seja, por meio de conversas informais, encontros em reuniões e até ao ter presenciado a atuação dos monitores.

O professor 03 demonstra, em seu relato, uma maior integração com os monitores, contudo, de forma ainda pontual, remetida ao envolvimento dos monitores em atividades culturais com conteúdos trabalhados em sala para a preparação de apresentações em eventos da escola.

Eu tive um contato maior em 2015 com os professores que faziam parte da dança e outra monitora que fazia parte da recreação e do teatro. Tive um contato maior com esses dois monitores por que começamos a trabalhar com o tema meio ambiente. Elaboramos duas peças e uma dessas peças foi apresentada fora, a outra eu pretendo continuar desenvolvendo com outra professora da escola. Realmente meu contato maior foi com esses dois monitores do teatro, trabalhamos essa interação.

Já para os monitores essa relação é apontada de forma distinta, o monitor 01 afirma que existia uma troca entre ele e os professores, destacando em sua fala que, ao atuar no macrocampo *karatê*, costumava priorizar o desenvolvimento do aluno em relação aos valores sociais e de comportamento, incentivando a boa convivência do aluno na escola. Por sua vez, os professores destacam a forma de trabalho do monitor citado, valorizando a importância das suas ações como fator de repercussão positiva no comportamento dos alunos, influenciando na aprendizagem.

Houve muita contribuição sim, na sala de aula, porque eles queriam participar, eles viam as atividades sendo desenvolvidas, mas para participarem eles viram que tinham normas, regras básicas e principalmente eles terem aquela postura de não adotar um comportamento agressivo. Toda aquela postura que o monitor passava pra eles, então a partir daí a vontade que eles tinham de participar deu uma melhorada na aprendizagem também. Porque ficavam mais calmos, e tinha o interesse, pra não sair do *karatê* (Professora 02).

A monitora 02 não associa a integração com os professores como uma boa experiência durante a implementação do programa. Ela destaca que por não haver essa interação entre professores e monitores, surgiam dificuldades no planejamento das ações, bem como percebia a rejeição por parte de alguns professores em aceitar a presença dos monitores na escola.

Nessa parte a gente tinha dificuldade, existia a rejeição do programa por parte de alguns professores. No ano de 2015, foi que comecei a sentir uma melhor integração entre monitores e alguns professores. Percebemos que eles estavam interagindo melhor, estavam compreendendo melhor o que era Mais Educação, o que era que a gente estava fazendo lá dentro. Mas na maior parte do tempo não foi bom, recebíamos muitas críticas.

É relevante enfatizar que a monitora relata que recebiam críticas dos professores em relação à atuação dos monitores na escola, ao mesmo tempo, ela afirma que os professores não conheciam bem o trabalho que os monitores desenvolviam dentro da escola. A colocação da monitora nos permite inferir à fragilidade pelo qual a escola enfrentou durante a implementação, no tocante às relações entre os sujeitos e a falta de oportunidades para planejar as ações educativas. Isto propiciou a troca de experiências e momentos pedagógicos

entre professores e monitores; entre os demais educadores com a comunidade e entre a escola, a comunidade e o governo.

A fragilidade repercute quanto ao não planejamento coletivo das ações socioeducativas integradas ao currículo da escola. As reuniões pedagógicas e os planejamentos didáticos envolviam a presença de todos os educadores. No entanto, não havia um tempo destinado para o desenvolvimento de um planejamento mais direcionado a integrar as ações educativas e as atividades curriculares a serem desenvolvidas por professores e monitores. Na prática, a integração curricular convergia para o apoio dos monitores, destinada ao preparo dos alunos nas apresentações culturais da escola, evidente na fala da professora 02:

Fomos apresentar a gincana que temos todo ano na escola, uma das tarefas da gincana era apresentar uma dança. Nós professores ensaiamos, tinha todo aquele preparo para saber como íamos desenvolver, chamamos o monitor para observar e teve essa troca de ele dizer como poderia ser melhor. Então sempre tinha, inclusive, eles participavam conosco nos ajudando na gincana e em outros momentos também, sempre que a gente precisava eles estavam ali para nos ajudar.

É correto afirmar que a integração pretendida para a formação integral dos alunos não se restringe a situações pontuais ou eventos culturais. A organização curricular deve ser priorizada e posta à contemplar não só os conteúdos que são desenvolvidos com os alunos, mas todas as intenções educativas da instituição. Referindo-se tanto aos conhecimentos de situações formais e informais quanto aos conteúdos e situações que a escola propõe como vivência aos seus alunos e às diferentes relações estabelecidas na condução desse processo.

Compreendendo a frágil integração entre professores e monitores é necessário destacar alguns fatores que interferem de forma que não ocorra uma integração efetiva. A formação continuada em serviço e a real organização curricular, compatível com a Educação Integral, são fatores consideráveis. Além de que seria imprescindível a adequação de tempo e espaços escolares, bem como a atuação do professor em tempo integral, contando com o auxílio de monitores. A escola necessita ampliar as oportunidades formativas e não apenas subordinar o seu tempo a atividades “aligeiradas”.

Frente ao questionamento sobre a relação entre escola e comunidade, a gestora afirma que hoje em dia essa relação é impactada por variáveis que prejudicam tal compartilhamento e encontram-se distantes das soluções que podem ser pensadas e executadas pelos educadores. Assim, cita a questão da violência como fator negativo para que a escola estenda suas atividades e abra-se para a presença da comunidade.

Quando se fala em comunidade, o máximo que a gente pensava era chamar os pais, a família, porque a escola se abrir para a comunidade do jeito que a gente está hoje, achamos até perigoso, a gente está com os portões fechados, a gente precisa saber quem está dentro da escola, pela atual conjuntura de violência que estamos vivendo. Então dizer que a escola se abre para a comunidade eu sou sincera em dizer que até propostas que pudessem existir “- vamos fazer um evento que chame a comunidade”. “- não espere aí vamos ver quem é que vai vir”. Especialmente porque a gente sabe que temos alunos que as amizades não são muito boas, nesse sentido a gente realmente não tem interesse em estar abrindo assim, a gente tem até medo.

Desta forma, a escola reafirma-se como lugar central de aprendizagem. Diante dos relatos, poucos são os espaços reconhecidos para dar suporte ao processo de aprendizagem, decorrente das dificuldades em abranger as ações a outros espaços educativos.

A praça do bairro, que possui uma boa localização e espaços adequados para a realização de diversas atividades, é um dos espaços da comunidade que professores e monitores relataram ter utilizado, desenvolvendo atividades recreativas e esportivas com os alunos. Para o monitor 01, a utilização da praça foi uma forma de dar visibilidade às ações desenvolvidas pelo programa, citando especificamente o karatê. Segundo o seu relato a propagação dos treinos dos alunos em espaço aberto acarretou em uma procura acentuada dos pais para matricular o filho nesta escola, com o intuito de que o mesmo pudesse participar das atividades desenvolvidas.

[...] a gente sempre buscava levar eles para as competições fora da cidade e do estado, os alunos queriam praticar karatê com o incentivo das viagens. Utilizava também espaços do bairro, como a praça do Alto de São Manoel. Dessa forma, uma das coisas legais é que eu conseguia mais alunos com isso, eu levava, eles treinavam, o pessoal ia passando, vendo e começavam a buscar saber de onde eram esses alunos, em qual escola estudavam. Os pais começavam a buscar a escola, então assim, tirar os alunos da escola e levar eles para outros lugares também se torna um atrativo.

As ações socioeducativas desenvolvidas pelos monitores ocorreram de forma planejada, com o apoio e acompanhamento da gestora e da coordenadora do programa. O planejamento das ações realizadas pelos monitores possibilitou a troca de experiências, compreendendo a sua importância. Nenhum dos monitores que atuavam na escola possuíam formação pedagógica. No entanto, as atividades desenvolvidas nos macrocampos eram equivalentes a área de formação acadêmica a que eles cursavam. O monitor 01, atualmente, é graduado em Educação física. A monitora 02 possui graduação em Fisioterapia. As atividades desenvolvidas possuíam fundamentação teórica, ou seja, não eram atividades quaisquer realizadas de qualquer forma, atendiam aos objetivos planejados. A monitora 02 relata que

desenvolvia suas ações priorizando a inclusão, proporcionando a participação de todos os alunos nas atividades:

Tivemos alunos com limitações e era necessário adaptar aquela atividade para que ele pudesse participar. Era difícil conscientizar os demais alunos das dificuldades que aquele aluno em especial tinha em participar daquele jogo. Nós tínhamos alunos mais preguiçosos, alunos com sobrepeso, e era necessário adaptar para que nenhum aluno ficasse de fora. Aos poucos fui conseguindo incluir eles, inclusive, alunos que não participavam do Mais Educação começaram a ter interesse e começaram a ir... Então nossas aulas eram assim, como um objetivo geral procurávamos incluir todos, em todas as atividades. As atividades não eram soltas!

Em seus planejamentos, os monitores relatam que a prioridade das ações convergia em envolver os alunos de forma a contemplar a inclusão de todos nas atividades oferecidas. O monitor 01 destaca que priorizava o trabalho lúdico e educativo para a aprendizagem do aluno de 1º ao 5º ano. Enfatiza: “principalmente com as crianças de uma forma lúdica, eu utilizo de meios lúdicos mesmo para conquistar o aluno, de forma lúdica mesmo eu trabalho o karatê”. Já com os alunos de 6º ao 9º Ano afirma que priorizava o trabalho educativo para a formação de atletas:

Com os jovens não, aí já tenho a preocupação maior, porque eu sou atleta então quero ver eles atletas, quero levá-los para competir, então assim sou bem mais técnico com eles, deixo o lúdico um pouco de lado e já tenho a visibilidade um pouco mais aguçada, é tanto que hoje tenho aí muitos alunos que competem.

A organização das turmas acontecia de forma a favorecer a homogeneidade, onde os alunos encontravam-se agrupados por série e idade facilitando o desenvolvimento das atividades de acordo com a faixa etária. A predominância da aceitação e preferência dos alunos recaía sobre os macrocampos esporte e lazer, dança, teatro, música e karatê. O macrocampo Acompanhamento Pedagógico enfrentou a não aceitação por parte dos alunos, mesmo diante de planejamentos e ações que foram desenvolvidas com o objetivo de incentivar a participação. No entanto, a falta de interesse em participar deste macrocampo era acentuada, poucos alunos participavam e de acordo com a fala dos professores este servia como um reforço dos conteúdos trabalhados em sala de aula. “[...] Os professores que davam aula de reforço de ciências, eu mandava o roteiro do que estava sendo trabalho. Aí os alunos vinham, não vinha a quantidade de alunos que eles queriam, vinham poucos, mas os poucos que iam valia a pena” (Professor 03).

Questionados, em relação às ações consideradas como prioritárias, os professores-sujeitos da pesquisa referem-se apenas a ações desenvolvidas pelos monitores, não fazem conexão com atividades didáticas que tenham sido desenvolvidas por eles durante a implementação do programa. Contudo, consideram a importância das atividades socioeducativas, destacando o potencial dos diferentes macrocampos no desenvolvimento das diversas habilidades dos alunos, tendo em conta a contribuição destas na formação cognitiva e formação social dos educandos.

Porque cada uma delas é importante, quando o aluno faz o teatro , tem a questão da timidez que ela vai melhorando, tem a questão da desenvoltura, e é bom porque vai quebrando isso, eles têm que apresentar um seminário, um trabalho e eles tem que perder essa timidez, alguns até melhoraram (Professora 01).

[...] acho que todos tinham uma contribuição, formava para o todo, o holístico, o todo, porque o estudo é fragmentado para que a gente possa entender melhor, mas na verdade tudo está integrado, então cada disciplina daquela, cada monitor trazia algo importante para o desenvolvimento de habilidades diferenciadas que uma pessoa tem e no final quando vai juntar tudo temos um ser humano melhor a o integralismo de tudo (Professor 03).

Eu acho assim que as ações tinha a parte do teatro, o karatê, a capoeira, eu digo assim que via muito serem realizadas que eles além de vir participar no outro horário, eles também apresentavam em outro locais, eu percebia pelo jeito deles, que eles se orgulhavam daquilo de está apresentando para outras pessoas, enfim o programa e suas atividades foram muito importantes para esse envolvimento do aluno (Professora 02).

Quando questionados em relação às ações priorizadas na implementação do PME, a gestora da escola e a coordenadora do programa afirmam que destinavam uma maior atenção e preocupação ao planejamento dos recursos financeiros para qualificar a execução do programa. Como prioridade, o planejamento para utilização do recurso financeiro era compartilhado com os monitores, a fim de aplicar a verba às devidas necessidades da escola, possibilitando a aquisição do material necessário para desenvolver as atividades do programa, como também era planejada a utilização do recurso para o funcionamento do programa por um período mais extenso de tempo, cientes de que o próximo repasse poderia demorar um grande período para acontecer. Essa foi uma forma encontrada pela equipe tentando viabilizar as atividades do programa sem que houvesse interrupções.

A adoção da autonomia financeira, pretendida pelo programa Mais Educação ao repassar os recursos diretamente às escolas, necessita de planejamento, da aplicação e da prestação de contas, representando na prática aquilo que a escola define no âmbito pedagógico e administrativo como sendo prioritário para que ocorram os devidos investimentos. Na fala da gestora, fica explícito o entendimento em torno da autonomia financeira facultada às escolas e a aparente fragilidade que esta autonomia enfrentou:

[...] se não tiver um direcionamento correto para aquela verba, pode ser injetado milhões e não vai surtir o efeito desejado, tem que ter uma orientação. Porque eu vou dizer a você questão de investimento, se a gestão não tiver uma orientação adequada, não falo em má vontade, mas falta de orientação mesmo. Ela olha para o recurso e pensa “estou precisando de cadeira” ela vai e compra a cadeira, daí vem a necessidade da infra-estrutura e a parte pedagógica vai ficando de lado. Não é má vontade do gestor é porque tudo é necessidade, tudo é urgente, aí você realmente acredita que aquilo ali está melhorando.

As escolas são autônomas para executar o PME, desde que tenham como foco norteador as diretrizes do próprio FNDE/MEC, conforme comentadas no segundo capítulo desta pesquisa. Essa forma de conceber a autonomia, integra a escola ao sistema educacional a que pertence, exigindo uma coordenação geral que tenha condições de atuar com flexibilidade, respeitando a identidade das escolas e articulando-as para que tenha força suficiente para enfrentar seus problemas.

A fala da gestora indica as dificuldades decorrentes da falta de apoio e atenção por parte da gestão estadual do programa: “[...] é a mesma equipe gestora que já está bem sobrecarregada pra acompanhar o trabalho dos professores, imagina ter também que acompanhar o trabalho dos monitores, dar conta dos resultados dos professores e dos monitores”. Em seu relato queixa-se da falta de um acompanhamento efetivo e de devidas avaliações, admitindo lacunas na implementação do programa. “O programa em si cobra apenas um relatório e a frequência, que ali não diz muita coisa, sei lá, na verdade, eu nem sei como poderia sugerir ao programa uma regulamentação melhor em relação ao trabalho, ou em relação aos resultados [...]”.

Na realidade da implementação do PME na Escola Estadual Tertuliano Ayres Dias, o acompanhamento por parte da Secretaria de Educação do Estado e da 12º DIREC (Diretoria Regional de Educação e Cultura) ocorreu de forma fragmentada, o acompanhamento externo da gestão estadual do programa deu-se como um suporte para esclarecer dúvidas, questionamentos e informes, distanciado das reais competências a este requerida. A fragilidade acentua-se frente à competência destinada ao apoio pedagógico e avaliativo na implementação do programa. Vejamos o que diz a coordenadora do programa em relação ao acompanhamento por parte da Secretaria de educação durante a implementação do PME:

Então era dessa forma, não era um acompanhamento freqüente. Supervisão mesmo não, somente se surgissem uma dúvida... Sei que a coordenadora geral é bem sobrecarregada, muito ocupada, por isso não vou culpá-la, mas deveria sim existir esse suporte, juntos, para somar com nós, porque “uma andorinha só não faz verão”.

Diante do novo, do desconhecido, os educadores sentiram dificuldades de caminhar sozinhos, sendo necessária a concretude da junção de esforços para que a Educação Integral se realizasse. As ações desenvolvidas evidenciam as possibilidades, permitidas ou não, para a prática dos ideais do programa. Seria desejável que o debate acerca da implementação do PME tivesse mobilizado toda a escola e toda a comunidade, e que o apoio das instâncias superiores na sua execução fosse realmente efetivo. A escola, sozinha, não dá conta das demandas educacionais contemporâneas.

3.3 A visão de Educação Integral

A categoria a que estamos adentrando abrange as visões que os educadores, sujeitos da pesquisa, assumem quando indagados sobre as suas concepções de Educação Integral. Na Escola Estadual Tertuliano Ayres Dias, as definições acerca da Educação Integral são distintas.

De maneira geral, essas formas de pensar oscilam entre a educação integral e a ampliação da jornada escolar, outra maneira e nomenclatura de educação integral, pensando assim na escola de tempo integral.

De acordo com o relato da gestora da escola ela acredita no potencial da proposta de Educação Integral para a formação dos alunos. Entretanto, utiliza a justificativa de que, ao implementar a educação integral, esta será oferecida aos alunos como forma de proteção e ocupação, remetendo ao fato de que na escola as crianças estarão melhor amparadas, desenvolvendo atividades do seu interesse.

A proposta da educação integral eu acho válida, especialmente na nossa cultura hoje que os pais trabalham muito, então se as crianças não estão na escola, elas estão nas ruas com quem a gente não sabe...então eu acho que a escola é uma garantia melhor de que os alunos estarão bem alimentados e ocupados fazendo algo interessante (Gestora).

O seu ponto de vista remete a críticas à forma como os programas educacionais são implementados no Brasil, sem uma adaptação à realidade do contexto que as escolas encontram-se historicamente inseridas, nesse caso, sem preparo para desenvolver a educação integral. E complementa:

Eu acho que as escolas brasileiras adotam os modelos de escolas americanas e querem implantar à fina força, sem dar condição necessária. Então o que acontece, se pensarmos uma escola integral que

inicie as 8hrs e vá até as 16hrs, com o mesmo público, com uma programação destinada para aquilo ali, tá [está] entendendo, é diferente.

A coordenadora do programa na escola relata que, na sua visão, a educação integral não seria apenas o aluno ficar mais tempo na escola, mas que, além da extensão da jornada, a escola dispusesse de estrutura adequada para recebê-los, proporcionando aos alunos o prazer em estar participando das atividades oferecidas.

Pra mim tem que ser assim uma coisa mais organizada, com estrutura adequada, por exemplo, uma sala só para a dança, com espelho, com todo o material necessário, tivesse um espaço favorável. Na minha concepção de educação integral teria que ter esse espaço adequado, porque na nossa realidade nós funcionamos aproveitando os espaços livres, “livres entre aspas”. A educação integral não seria apenas ficar mais tempo na escola, mas ter espaços disponíveis para que o aluno seja conquistado a ficar na escola com mais prazer.

Criticamente reflete que a Educação Integral não deve ser considerada apenas como um “tapa buracos” ou “para tirar o menino de casa”. A criança ou adolescente deve estar no ambiente escolar para desenvolver-se e para aprender durante todo o tempo.

Olha, eu sou muito crítica com relação a esse olhar de educação integral, porque não é só tapar um buraco , não é só tirar um aluno da casa dele, pra vir pra escola para o pai e a mãe ficarem “livres”dele, como alguns já chegaram pra mim e disseram: “E tem Mais Educação?” Ah, que bom por que só assim vou ter onde deixar o menino , por que hoje vou fazer isso, isso e isso!

A professora 01 considera que a Educação Integral é um tema novo que começou a ser discutido há pouco tempo. Ao ser questionada sobre como compreende a Educação Integral, ela justifica que acredita na sua importância como uma forma de proteção às crianças e jovens: “[...] Assim, eu acho interessante e importante porque se é da criança ou do adolescente, ele está fora da escola fazendo outra coisa que não esteja colaborando com o desenvolvimento dele [...]”. Ao mesmo tempo, ela defende ser “melhor deixar ele na escola mesmo, com essa prática tanto artística quanto intelectual [...]”, acreditando que estando no ambiente escolar o aluno estará protegido, aprendendo e se desenvolvendo.

A professora 02 admite que, para que ocorra a formação integral dos alunos, é necessário que se tenha um acompanhamento das disciplinas básicas e que a extensão da jornada escolar venha a contribuir, demonstrando preocupação com o fato de a jornada ampliada não estar sendo meramente conteudista, mas que contemple o desenvolvimento dos indivíduos de forma integrada. O aluno estará na escola em um período maior de tempo,

desenvolvendo outras atividades com o objetivo de dar continuidade ao que ele já aprende com os conteúdos curriculares.

O relato do professor 03 inicia com uma ressalva à educação que, segundo ele, deve se iniciar no seio familiar e ter extensão na escola. Associamos esta reflexão à ideia de Paro (1988) quando defende que, ao se tratar de educação, ela já é integral, ou não seria educação. Além de que, o professor critica as responsabilidades educacionais que foram sendo incorporadas historicamente à função das instituições escolares: “[...] eu percebo que há uma terceirização da educação, muitas vezes toda a responsabilidade até mesmo dessa educação primeira, muitos pais estão entregando à escola, né [não é]?” (Professor 03). Dando continuidade à sua fala, distingue a educação integral com base em dois pontos distintos. Primeiro associa a forma de proteção, destacando que ao ser oferecida a Educação Integral deixará o “aluno livre de coisas que podem ser nocivas a ele lá fora”. Ao mesmo tempo em que associa a jornada ampliada à formação ética e cidadã dos alunos:

[...] é uma forma de lapidar a consciência dele para a questão da cidadania, da participação, do interesse, por que muitas coisas são ensinadas e estimuladas no programa e ele não vai estar só um período na escola, como ele tem outras atividades ele vai estar mais engajado na vida escolar.

Dessa forma, a fala do professor 03 demonstra sintonia com uma Educação Integral, na perspectiva de promover a formação crítica, ética e cidadã dos alunos.

A ótica defendida pelo monitor 01 sublinha a Educação Integral como forma de ocupar o tempo das crianças e adolescentes com atividades significativas para a sua aprendizagem. Reflexivamente exemplifica situações que vivenciou em outras instituições, onde também atuou como monitor, nos relatando o fato de que a extensão da jornada escolar, sem planejamentos e atividades adequadas, deixava os alunos ociosos: “O aluno terminava a aula dele pela manhã e tinha que ficar na escola, mas não tinha outra atividade para ele fazer, então ele ficava correndo de um lado para o outro, dando trabalho, sem ter o que fazer [...]”. Essa situação nos remete à discussão assinalada no segundo capítulo, ao citar a qualificação da ampliação da jornada escolar, em que discutimos que a extensão do tempo precisa estar acompanhada de atividades significativas, caso contrário, esse tempo não terá nenhuma utilidade além de um “tempo” a mais para os alunos estarem sob a responsabilidade da escola.

Continuando o seu relato, o monitor 01 associa a educação integral ao desenvolvimento de atividades significativas, que estejam de acordo com o nível cognitivo dos alunos, que possa contribuir com a aprendizagem e o desenvolvimento, possibilitando

uma formação ética e de valores. Para ele, a Educação Integral não se resume a ampliação do tempo escolar, mas a forma como será tratado este tempo.

Uma das coisas legais que eu acho que era pra ser de tempo integral, era o aluno saiu da aula pela manhã, fez aquela refeição, coloca ele numa modalidade, depois vai para outra, mas coisas que estejam compatíveis com a realidade dele, com a aprendizagem e o desenvolvimento dele, não coisas assim que não venham agregar conhecimento, não seria ocupar o tempo só pra estar na escola, dessa forma não vai ser legal, eu acho que tem que ser justamente isso, ocupar e ajudar a criança a ser educada, ter uma boa ética, seria isso, dessa forma seria legal.

A monitora 02 assume uma visão de Educação Integral um pouco diferente dos demais educadores, segue a mesma linha de pensamento dos demais ao associar a Educação Integral à extensão do tempo escolar. No entanto, compreende que “esse tipo de trabalho”, referindo-se as atividades artísticas e culturais, motiva os alunos a continuarem frequentando a escola. Segundo ela, o aluno passa a se envolver de forma mais afetiva com os monitores, do que com os professores, e afirma: “A educação de forma integral, pra mim, permite essa proximidade e isso ganha o aluno para que ele esteja mais aberto e disposto a se envolver”.

A opinião relatada pela monitora nos permite perceber que ela faz referência à falta de oportunidade a qual os alunos das classes menos favorecidas são submetidos. Ao ser ofertada a Educação Integral à criança mais favorecida, a educação é percebida como um direito dela. Para as crianças menos favorecidas, é destacada como uma oportunidade de ter acesso a algo que é um direito seu, no entanto, não é oferecido. Assim, a monitora assume uma concepção de Educação Integral como uma forma de acesso a bens formativos, o que possibilita a motivação dos alunos em continuar participando das atividades oferecidas.

É perceptível na fala dos educadores que a Educação Integral encontra-se entrelaçada com a ideia de escola de tempo integral ou de jornada ampliada. As visões destacadas pelos sujeitos da pesquisa emergem com base em duas extremidades: parte dos educadores compreende a possibilidade dos alunos terem mais tempo na escola, para poder aprender mais, ou seja, esses educadores assumem que a escola é central para aprendizagem dos alunos, uma visão que privilegia o ensino dos conteúdos curriculares. Outra parte dos educadores compreende que a extensão da jornada escolar permite à proteção dos alunos, além do que possibilita o acesso das crianças e adolescentes tanto aos bens culturais quanto às oportunidades formativas. Adotando como justificativa o atendimento dos alunos em oposição aos males em que estes podem chegar a se envolver, caso estejam fora da escola. Afirmando que dentro da escola, além de aprender, eles estarão protegidos.

Podemos afirmar que a visão protecionista defendida por alguns educadores recai sobre a visão redentora da escola para todos os males sociais, confirmando o que observa Paro (1988) ao afirmar que a visão de muitos educadores é a de que a escola é salvadora de todos os males, é aquela que vai resolver todos os problemas e vai, inclusive, salvar seus estudantes das mazelas sociais (PARO, 1988). Essa concepção de escola redentora não foi construída pelos educadores, eles estão reproduzindo o discurso conveniente aos interesses do Estado, ou seja, ao interesse central e hegemônico.

Além das definições comentadas, surgem em meio às falas visões divergentes em torno dos propósitos da Educação Integral. Segundo alguns professores e o monitor 01, os propósitos devem convergir para proporcionar o desenvolvimento de atividades significativas que contribuam para a formação dos alunos, desenvolvendo valores éticos e morais. O monitor 01 diz que “[...] não é o tempo que vá ocupar, mas que seja um tempo significativo ... ocupar e ajudar a criança a ser educada , ter uma boa ética, seria isso”. Já a professora 02 afirma que “[...] Os alunos que participavam apresentaram melhoria em termos de comportamento, demonstrando mais respeito na escola [...]”. Diante dessa definição, a proposta de Educação Integral, para ter sentido, precisa estar acompanhada da extensão qualitativa da jornada escolar, visando à ampliação de oportunidades de aprendizagem.

Perante a visão assumida pela coordenadora e pela gestora da escola, o propósito da Educação Integral deve ser ampliado à medida que possibilita uma estrutura adequada para o desenvolvimento de atividades formativas: “A educação integral não seria apenas ficar mais tempo na escola, mas ter espaços disponíveis para que o aluno seja conquistado [...]”. Podemos relacionar tais visões ao que foi defendido por Anísio Teixeira (2007, p. 67)

Não se pode conseguir essa formação em uma escola por sessões, com os curtos períodos letivos que hoje tem a escola brasileira. Precisamos restituir-lhe o dia integral, enriquecer o programa com atividades práticas, dar-lhes oportunidades de formação de hábitos de vida real, organizando a escola com toda gama de atividades de trabalho, de estudo, de recreação e de arte.

Além dos desafios inerentes a implementação de política de educação integral, a coordenadora do programa remete críticas à descontinuidade, oriunda da falta de investimentos, e queixa-se da falta de apoio do Estado em ampliar o programa ao nível de uma política pública e do reconhecimento à devida importância para a educação das crianças e jovens do Brasil: “[...] tenho queixa à questão da falta do olhar dos governantes a essa política pública, a sua continuidade” (Professor 03). Seguindo a mesma linha de reflexão

crítica, a professora 02 e o professor 03 destacam que a descontinuidade do programa e a não efetivação da educação integral enquanto política pública afeta o desenvolvimento dos alunos.

[...] Agora precisaria ter continuidade, porque deu uma parada, pronto. A descontinuidade afeta o desenvolvimento dos alunos. (Professora 02).
 Hoje sinto falta do programa está sendo desenvolvido, porque foi um programa bom sim, foi muito bacana, muito legal. Eu espero que volte para ocorrer às melhorias no desenvolvimento dos alunos. (Professor 03).

O professor 03 acredita que a descontinuidade das políticas educacionais é uma forma de inibir o desenvolvimento crítico e intelectual dos alunos:

[...] fico muito triste com esse podar, porque podar aquilo que é bom é mais prejudicial ainda, quando se poda aquilo que é ruim beleza, mas daí podar o que é bom não pode e infelizmente está acontecendo isso!

Na opinião da professora 01, os desafios da educação integral consistem principalmente em integrar o aluno às atividades ofertadas. Para ela, o programa oferece e induz a educação integral, no entanto, os alunos precisam querer participar das atividades que propõem a formação integral.

Assim, essa questão da integração e do interesse é bem individual pra alguns, consegue alcançar, por ter mais interesse mais vontade de participar, de aprender... Porque têm aqueles que não querem, tem que ter a vontade de querer de cada um, porque tã [está aí] o programa tá [está] oferecendo, não é? [...].

A visão dos educadores que compõem a pesquisa coincide ao definir os propósitos da educação integral nos ideais do PME, destacando que o desenvolvimento do programa enquanto indutor da política de Educação Integral proporciona por meio da extensão da jornada escolar o desenvolvimento cognitivo, social e formativo dos alunos, a partir do envolvimento dos mesmos em práticas artísticas, esportivas e culturais.

Em sentido contrário à visão dos sujeitos da pesquisa, podemos afirmar que a proposta de educação integral pretendida pelo MEC com a implementação do PME, encontra-se aquém das concepções de Educação Integral propostas historicamente pelos teóricos e discutidas no primeiro capítulo deste trabalho: a Educação Integral que propõe formação física, moral e intelectual dos alunos em todas as suas dimensões.

3.4 Avaliação do Programa Mais Educação

A análise da categoria em tela recai sobre a avaliação do programa em nível local, no contexto da implementação do PME no campo de pesquisa. Apresentamos as avaliações dos sujeitos com base em fatores positivos e negativos, ao longo do desenvolvimento das atividades do programa, analisando-as.

Frente ao questionamento da relevância do PME, os educadores foram levados a refletir retrospectivamente em relação aos fatores positivos e negativos, como consequência da implementação do programa tanto para a escola quanto para os alunos.

Ao avaliar, de um modo geral, a proposta do programa, a coordenadora do mesmo faz uma ressalva e afirma que considera que o PME tem uma boa proposta. Contudo, de início, deixa claro que a precariedade da estrutura física da instituição deixou muito a desejar e interferiu em um melhor desenvolvimento das atividades. Além disso, avalia de forma negativa a falta de formação continuada para os educadores.

A avaliação que eu faço do programa é de que tem uma ideia boa, mas a questão de estrutura fica muito a desejar e que a questão de formação para nós que fomos designadas, vamos dizer assim, não tivemos nenhuma formação, a gente aprendeu fazendo, na prática mesmo.

Questionada em relação aos resultados proporcionados, a coordenadora do programa refere-se aos resultados de forma qualitativa no desenvolvimento dos alunos, na socialização, apatia e desenvoltura, bem como relata que os mesmos passaram a conviver na escola de forma mais respeitosa. Afirma que, diante de tais aspectos mencionados, a melhoria do rendimento dos alunos foi percebida em sala de aula: “[...] Melhorou muito a questão do respeito, da aprendizagem, o próprio rendimento na sala de aula era bem melhor [...]”. Ela complementa que, ao se envolverem com as atividades artísticas, culturais e esportivas, os alunos “[...] melhoraram a questão da socialização”. Entre os aspectos positivos, também associa a melhoria comportamental: “alunos rebeldes que começaram a ficar mais pensativos, reflexivos”.

As falas da professora 01 e do professor 03 coincidem com o relato da coordenadora quanto à falta de estrutura para o desenvolvimento das atividades. A professora 01 afirma que percebeu que a presença dos alunos nas atividades do programa causava tumulto na escola, provocado pela falta de espaços.

[...] o que pude observar é que bem no início eu achei um pouco tumultuado por causa da estrutura da escola, [...] um dos pontos negativos que eu percebi foi à estrutura da escola, que não tinha espaço. Ficava aquela coisa, aquele barulho. No início, mas também como era no início acontecem essas coisas [...].

O professor 03 concorda, em seu relato, quanto à precariedade dos espaços e reflete que esse é um problema que atinge a realidade das escolas brasileiras.

O ponto mais negativo para mim, o que pude alcançar foi a questão da estrutura mesmo, a escola não comporta uma estrutura física que desse para abarcar a todos, muitas vezes a gente estava em sala de aula e o barulho acabava incomodando, porque eles tinham que realizar suas atividades em algum canto.

Entretanto, de acordo com o relato dos professores citados, a falta de espaços melhorou com a construção de uma quadra coberta, para onde foram direcionadas algumas atividades do programa: “depois da construção da quadrinha, aqui do lado, melhorou bastante, porque eles já tiveram um espaço melhor” (Professora 01). Ao mesmo tempo em que afirma que houve essa melhora, a professora relata situações que definem a forma improvisada na utilização dos espaços para a prática das atividades desenvolvidas pelos monitores.

A gente tinha que utilizar a sala, aí quando desocupava uma sala os monitores utilizavam, depois a gente retornava e os monitores tinham que desocupar aquela sala. Às vezes eles estavam na sala de vídeo e nos precisávamos usar, aí eles tinham que sair. Então isso gerava muito transtorno.

A professora 02 apresenta uma avaliação distinta da dos professores citados, sua fala não se refere à avaliação da proposta, mas relata como fator negativo a falta da efetiva participação e frequência dos alunos nas atividades oferecidas. Ao refletir sua própria opinião não enfatiza com precisão os fatores que contribuíram para a falta de estímulo dos alunos, mencionando desconhecimento das famílias em relação à proposta do programa: “como ponto negativo, vejo assim, não em relação ao programa, mas a participação dos alunos [...]. Apesar de ter muito incentivo, eu não sei se também os pais, eles não sabiam muito do programa em si, eles não sabiam o que era, como era pra ser”.

Em relação à avaliação do PME, os professores emitiram juízos que coincidem na perspectiva dos fatores positivos proporcionados pela implementação do mesmo, e destacam o desenvolvimento da consciência crítica e formativa dos alunos através do trabalho pedagógico, tomando como base os valores éticos e morais, proporcionados pelas atividades artísticas, culturais e esportivas.

Os pontos positivos, eu vi assim, um programa muito bom , eu vi assim nas questão das aulas, o karatê , devido ter regras, normas, assim nesse sentido. Então a gente via que os alunos que participavam apresentaram melhoria em termos de comportamento, respeito, eu sentia, porque eles sabiam que podiam participar do programa desde que tivesse um bom comportamento em sala de aula. Aí vimos isso como ponto positivo (Professora 02).

[...] temos relato de alunos que participavam do programa e que ficaram melhores na questão de controlar o próprio impulso na sala de aula e se comportar, a questão dos valores ficou mais vivo, mais presente, eles passaram a compreender melhor (Professor 03).

A professora 01 destaca também que o envolvimento dos alunos nas atividades artísticas possibilitou melhora na socialização e comunicação entre os demais. Segundo ela, alguns alunos passaram a ser mais extrovertidos, participando das atividades com mais empatia.

A influência na questão comportamental dos alunos é citada de forma positiva pelos três professores, e, de acordo com os seus relatos, resultou em avanços na aprendizagem dos alunos. A professora 01 afirma: “A gente tinha aqui uma turma que era da correção de fluxo, alunos bem difíceis com baixa aprendizagem, tinha aluno que chorava, mas, graças a deus, a gente viu que, mesmo diante de tanta dificuldade, alguns deles participavam”. Para o professor 03, “[...] em questão de aprendizagem eu achei muito positivo, porque eles melhoram bem, eu tinha uma aluna que tinha um pouco mais de atraso, mas sei que ela tinha potencial, e ela melhorou muito no seu desenvolvimento e isso com a ajuda do programa”.

Na perspectiva dos monitores, a avaliação do PME, frente aos fatores positivos, possibilitou aos alunos a oportunidade de vivenciar atividades artísticas, culturais e esportivas, proporcionando mudanças sociais e cognitivas que contribuíram para o desenvolvimento: “O programa acaba possibilitando a crianças e adolescentes a experiência de praticar um esporte, de viver não só o esporte, mas também a literatura, a música. Então um dos pontos positivos é justamente esse, dar essa possibilidade aos alunos” (Monitor 01).

Além dos aspectos citados, a monitora 02 relata a forma de organização adotada pela equipe gestora e coordenadora do programa em relação ao apoio no planejamento das atividades sócio-educativas, bem como no acompanhamento das atividades desenvolvidas pelos monitores. De forma positiva, também, avalia o direcionamento que a equipe gestora assumia na distribuição dos recursos financeiros destinados ao funcionamento e manutenção das atividades do PME.

Um ponto positivo foi a organização da escola, da administração do dinheiro, da cobrança, eles realmente faziam valer, os planejamentos a gente realmente fazia, tinha período pra ser entregue, eles avaliavam bem o que era que a gente estava fazendo. A coordenadora, a diretora, a supervisora,

estava sempre prestando atenção como é que a gente estava atuando... Muitas reuniões eram marcadas no intuito de melhorar o que a gente estava fazendo, dar sugestões, da gente falar sobre as dificuldades que a gente estava enfrentando, então isso sempre foi muito positivo, como lá dentro tinham monitores que trabalhavam em outras escolas eles relatavam que a realidade era completamente diferente daquela que a gente tinha lá dentro.

Dentre os fatores negativos, além da falta de estrutura, a monitora 02 relata a falta de compreensão de alguns professores e funcionários. Sem o devido apoio, a monitora queixa-se de dificuldades no desenvolvimento de ações destinadas à melhoria da aprendizagem dos alunos, ou seja, a monitora percebe que a falta de integração acarretou prejuízos à implementação do programa. Algumas situações são exemplificadas em sua fala

O ponto negativo era a questão da incompreensão da parte de alguns professores, eles realmente não colaboravam com a gente, reclamavam muito que os alunos estavam fazendo barulho, pedindo que mandasse os meninos irem embora, esse tipo de coisa... Então o espaço que utilizávamos era uma sala de aula que estivesse livre, nem sempre a bibliotecária deixava a gente ir para lá, dizia que os alunos faziam muita bagunça. A gente tinha o costume de se reunir lá como forma de estimular a leitura, “escolha um livro, tente interpretar, o que você entendeu?” E aconteceu de ter vezes de chegarmos lá e a porta está trancada, e ainda tinha horário que os alunos do outro turno estavam utilizando a biblioteca para estudo e outras atividades acompanhadas pelo professor, daí a gente também não podia utilizar porque ia atrapalhar, a prioridade era eles.

Além da falta de integração dos educadores, a falta de estrutura impossibilitou uma melhor organização dos espaços durante a realização das atividades, gerando desconforto entre os mesmos. Torna-se perceptível no relato da monitora que os espaços disponíveis para a prática das atividades eram ocupados de forma improvisada, como citado anteriormente pela coordenadora e pelos professores.

Outro fator negativo que a monitora 02 destaca é em relação à falta de compreensão dos pais em torno dos objetivos do programa. Da mesma, a professora 02 acredita que tal fator pode ter influenciado na falta de efetiva participação dos alunos, durante o desenvolvimento das atividades do PME.

De acordo com o monitor 01, o principal ponto negativo observado por ele, foi à falta de adequação dos objetivos do PME às diversas realidades pertinentes às escolas brasileiras. E cita como exemplo sua própria experiência de atuação em escolas da mesma cidade com realidades totalmente distintas. Para ele, os objetivos deveriam ser adequados de acordo com as necessidades de cada escola: “[...] esses projetos são criados lá em Brasília e eles jogam nas escolas, sem adequar. Eu acho que um dos pontos mais importantes deveria haver a

adequação para cada estado, para cada realidade, porque cada escola tem uma realidade diferente uma da outra [...]”.

Dando continuidade a avaliação do PME, o monitor 01 destaca também como fator negativo a imprevisibilidade e a escassez com que os recursos financeiros foram enviados para o funcionamento do programa: “Os recursos foram ficando cada vez mais escassos [...]”. Segundo ele, a retração dos recursos afetou o acesso aos materiais pedagógicos necessários para a prática das atividades, acarretando o desestímulo dos pais em permitir a participação dos filhos e na falta de motivação dos próprios alunos.

A gestora da escola, talvez por assumir uma visão mais burocrática, destaca como fator positivo a disponibilização, por parte do FNDE, de um maior montante de recursos financeiros destinados a implementação do programa. Segundo ela, os recursos enviados ajudavam a escola em sua manutenção e funcionamento, assinalando que o recurso regular destinado ao funcionamento da escola é um valor irrisório que não cobre as reais necessidades.

[...] o Mais Educação, em termos financeiros, nos ajudava a dar uma respirada, porque o recurso que a escola recebe regular é muito escasso, a gente trabalha praticamente sufocado. [...] a escola ela ganha na questão financeira e também nas questões culturais, artísticas, se a gente quer fazer uma apresentação, a gente sempre se confiava no Mais Educação, “o que a música pode fazer?” “O que o teatro pode apresentar?”

O seu relato coincide com os dos educadores anteriormente citados, ao relacionarem as atividades do PME de forma positiva, diante do desenvolvimento artístico e cultural dos alunos. É importante destacar que os educadores associam os resultados aos fatores positivos relevantes à formação dos alunos, tanto social quanto cognitiva e comportamental. Todos esses fatores qualitativos são associados à melhoria da aprendizagem e à valorização moral, ou seja, ao refletir sobre os resultados dentro do espaço escolar os educadores prezam em destacar os aspectos qualitativos percebidos ao longo da implementação do programa.

Como fator negativo, a gestora da escola assume a mesma opinião destacada anteriormente por seus colegas educadores. E cita a falta de estrutura adequada “[...] volta para a questão de infraestrutura, se a gente está querendo enfiar dois corpos em um mesmo espaço vai dar conflito”. Os conflitos percebidos pela gestora foram acarretados pela falta de espaços adequados para a organização das atividades, refletindo na rejeição de alguns educadores: “Acabava que havia essa reclamação: Ah, está dificultando!”.

Outro fator negativo surge em meio a nossa conversa e a gestora afirma que o acompanhamento e avaliação por parte da Secretaria de Educação do Estado e da gestão estadual do programa poderia ter sido mais efetivo, colaborando com o assessoramento da implementação do PME. Em sua opinião, a equipe gestora, com todas as fragilidades, teve que assumir também este papel.

A gestora direciona críticas à forma como ocorria a seleção dos monitores. Para ela, a falta de formação destes voluntários também trouxe alguns prejuízos, possibilitando desestímulo na participação dos alunos: “[...] Porque qualquer pessoa que, sei lá, cantasse melhorzinho, cantasse em barzinho, já podia ser monitor, eu não sei nem se era dessa forma mesmo, mas é o que eu via”. Entretanto, destaca que aos poucos a escola foi recebendo monitores mais comprometidos e que conseguiram desenvolver um bom trabalho.

Diante das avaliações dos sujeitos da pesquisa, é notório que a Escola Estadual Tertuliano Ayres Dias inseriu-se no quadro de precariedade geral e da decadente falta de estrutura das escolas brasileiras. O conjunto de prédios escolares, no caso das escolas públicas do Brasil, não foi concebido para comportar a jornada escolar com duração de mais de quatro horas diárias para cada turno. Incluindo as atividades destinadas à alimentação escolar e as atividades diversificadas que poderiam dar plenitude ao currículo integrado de uma educação que se propõe de qualidade, tais como atividades artísticas, culturais, teatrais, esportivas e comunitárias.

Mesmo enfrentando as barreiras arquitetônicas que prejudicam a realização das atividades, de acordo com os relatos, percebemos que foram adotadas ações como forma de diminuir os impactos negativos. Desta maneira, o horário de atuação dos monitores que inicialmente seria de quatro horas, passou a ser desenvolvido com uma hora e meia para cada atividade, readaptando-os como forma de viabilizar a utilização dos espaços necessários.

Tinha dias em que a gente acabava não ficando todo o horário, às 4 horas que deveria ficar, por exemplo, eu dava minha aula de uma hora e meia, depois vinha o outro monitor. Foi uma forma que a gente encontrou de organizar para que todos tivessem tudo (Monitora 02).

Relacionando o PME a outras manifestações ao longo da história educacional relativas à implantação de escolas de Educação Integral, a questão arquitetônica sempre foi relegada ao segundo plano, propondo-se como saída o uso dos espaços improvisados. No caso da escola campo desta pesquisa, a falta de estrutura aliada à falta de planejamento entre os professores e monitores, dificultou uma organização estável da utilização dos espaços, acarretando

situações que propiciaram o imprevisto relatado nas entrevistas, repercutindo na não estabilidade dos horários destinados à realização das atividades dos macrocampos.

Nós tínhamos alguns espaços que eram compartilhados, por exemplo, a sala de vídeo também era usada pelos monitores para dar aula, então no momento em que a gente estava lá, acontecia de um professor chegar com os alunos do turno, pois tinha em seu planejamento passar um filme. Então muitas vezes precisamos mandar os alunos para casa porque não tinha outro lugar ir, os espaços que sobravam eram expostos ao sol, à chuva (Monitora 02).

Logo quando começou tinham muitos alunos no “Mais Educação”, todos queriam participar, então um dos pontos negativos que eu percebi foi a estrutura da escola, que não tinha espaço! Ficava aquela coisa, aquele barulho! (Professora 01).

Uma das ações adotadas frente à dificuldade na disponibilidade dos espaços foi à construção de uma quadra onde antes era um espaço não utilizado pela escola, conforme citado anteriormente pelos professores: “[...] a quadrinha coberta do lado foi construída em 2014, em 2012 e 2013 a gente não tinha aquele espaço, ali era só mato, o portão era fechado” (Monitora 02). O problema da infraestrutura da escola não foi resolvido, mas minorou parte dele.

A pequena quadra que foi construída passou a ser utilizada para a prática das atividades de karatê, dança, capoeira, teatro e esportes. Ela foi outro local utilizado, no entanto, necessitava de reparos (não é um espaço coberto), e, diante das altas temperaturas que assolam a cidade de Mossoró, o seu uso em determinados horários tornava-se inviável.

A coordenadora do programa avalia-o criticamente e acredita que este deveria ser desenvolvido em um espaço adequado de forma a envolver os alunos em atividades prazerosas. Segundo ela, para o aluno estar bem acolhido, a escola necessita de espaços que possam condizer com o desenvolvimento das atividades pretendidas.

Em meio aos desafios citados, a falta de informações persiste e a coordenadora deixa claro que da mesma forma que o programa chegou, utilizando-se da metáfora do “pára-quedas”, ele foi retirado sem qualquer explicação. Afirma que ainda tem esperanças de que a escola volte a ser contemplada com o Programa Mais Educação, porque, mesmo em meio a tantos desafios do dia a dia da escola, na sua avaliação, o programa proporcionou grandes resultados.

A socialização, o sentimento de pertença e o desenvolvimento da consciência crítica dos alunos, foram os resultados mais prezados pelos educadores. Com emoção no olhar, a fala da coordenadora nos revela uma situação que ela guarda na memória das suas experiências.

Quanto aos avanços, nós tivemos casos de meninas totalmente introspectivas que não sorriam, não participavam de nada, eram as melhores alunas em nota, mas [não] de socialização, de convivência. Uma em especial, todos duvidavam que ela fosse se desenvolver, ela entrou na aula de música, a mãe chegou pra mim e perguntou se ela podia participar de uma atividade, expliquei que, na realidade do programa, não era pra ser só uma atividade, ela [tinha que] participar pelo menos de 3 atividades, ela começou a participar de duas, orientação de estudos e música. Essa aluna aprendeu a tocar violino e essa menina “eu a vi sorrir”, como uma grande conquista conseguimos levá-la em uma caravana junto com outros alunos para uma apresentação em Natal. Nossa orquestra, única orquestra de cordas que apresentou-se foi do “Mais Educação”, no encerramento de uma culminância do Natal cidadão. Isso pra mim foi uma grande emoção, ela já concluiu e conseguiu uma boa colocação no concurso do IFRN. Aos poucos, essas alunas foram se envolvendo com as atividades do programa e melhoraram a questão da socialização. Esse envolvimento dos alunos é muito gratificante. Isso são dois exemplos citados, mas temos outros aspectos muito positivos, alunos rebeldes que começaram a ficar mais pensativos, reflexivos.

São resultados qualitativos que os educadores prezam em valorizar. O professor 03 complementa exemplificando: “[...] eu tinha uma aluna que tinha um pouco de dificuldade de socializar com os demais, e ela melhorou muito no seu desenvolvimento e isso com a ajuda do programa [...]”.

A monitora 02 compreende que, ao manter um contato mais próximo dos alunos, pelo tipo de atividade que desenvolvia, permitiu um envolvimento mais afetivo, facilitando a troca de confiança na interação dos mesmos. Por meio dessa relação de confiança, os alunos passaram a procurar os monitores para conversar quando enfrentavam situações de dificuldades, tanto na família quanto na escola.

Neste capítulo, vimos os resultados da pesquisa por meio da análise da adoção do Programa Mais Educação na prática de professores, monitores e equipe gestora. Percebemos, a partir de tais análises, que as ações, concepções e avaliações que os sujeitos relatam encontram-se relacionadas, de algum modo, com a forma como estes educadores compreendem os objetivos do PME. Seja na perspectiva de formação dos alunos para a obtenção dos resultados quantitativos ou na perspectiva de resultados qualitativos, que, consequentemente, impactam na aprendizagem dos estudantes.

Os exemplos relatados, e tantos outros resultados positivos conquistados, apontam para os direitos de cidadania permitidos aos alunos, direitos contemplados por ações que priorizaram não o mensurável. Ações desenvolvidas com base na participação dos alunos, na socialização, na confiança, no envolvimento, na partilha e na/para a construção de valores. Ações que visualizaram para além dos dados, para além dos números.

Certamente não foram metas projetadas numericamente que serviram de impulso para a atuação dos educadores na implementação do PME. Estes sujeitos deram um novo sentido aos objetivos formulados e, mesmo que atualmente as agências financiadoras apresentem

dados negativos dos resultados alcançados³⁴, os educadores acreditam no potencial educativo que o PME possibilita às nossas crianças e jovens. Adaptando o que afirma Arroyo (2012), pode-se dizer que ações, como as do PME, proporcionam às crianças e jovens que compõem a realidade das escolas públicas do Brasil “o direito a ter direitos”.

³⁴ De acordo com o resultado da pesquisa de impacto realizada pela Fundação Itaú Social e publicada no ano de 2015, O PME não possibilitou melhoria na aprendizagem dos alunos. O resultado da pesquisa quantitativa foi utilizado para justificar a adoção de novos objetivos para o programa, configurando-se no Novo Programa Mais Educação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao chegar ao final desta pesquisa, retornamos ao problema que deu origem a este estudo: quais as ações adotadas e como foram desenvolvidas pelos professores, monitores e equipe gestora na implementação do Programa Mais Educação na Escola Estadual Tertuliano Ayres Dias ? Ao problematizar tais questões elegemos como objetivo geral: analisar as ações dos professores, monitores e equipe gestora na implementação do Programa Mais Educação na Escola Estadual Tertuliano Ayres Dias em Mossoró/RN.

Com o objetivo de responder a indagação desta pesquisa, inicialmente analisamos os dados isoladamente: entrevistas e documentos, organizando-os e interpretando-os sistematicamente de acordo com a técnica de análise de conteúdo. Em seguida, entrelaçamos as informações colhidas, produzindo inferências com base na interpretação das falas dos sujeitos. Isso significa dizer que a interpretação analítica dos dados e informações procura traduzir a realidade do campo de pesquisa delimitado neste trabalho.

Atingido o objetivo pretendido nesta pesquisa, seguimos com as considerações finais, permitindo-nos apresentar os elementos conclusivos do estudo.

Assim, partindo da análise das ações na efetiva implementação do PME na Escola Estadual Tertuliano Ayres Dias, foi possível compreender o conhecimento que os sujeitos têm acerca do programa; o seu processo de implementação; a visão de Educação Integral e a avaliação que os sujeitos têm do PME no contexto do estudo. Tais fatores possibilitaram enunciar situações e ações recorrentes do cotidiano escolar e suas repercussões, além de nos levar a compreender as relações que se estabelecem quando se trata de ampliação do tempo e/ou jornada escolar. Dessa forma, nos é possível apresentar considerações conclusivas, conforme elas são descritas a seguir:

1) Os primeiros desafios enfrentados pelos sujeitos na implementação do PME incidiram sobre a forma como o programa chegou à escola.

A proposta de implementação do PME foi enviada à escola sem uma devida orientação anterior a sua chegada. As informações repassadas aos professores, funcionários e equipe pedagógica foram de responsabilidade da coordenadora do programa na escola, sem que esta estivesse devidamente informada acerca dos objetivos que regem o PME. Os documentos basilares não foram discutidos, nem tampouco analisados pelos educadores. Os professores e demais funcionários da escola não participaram de formações continuada, nem anterior à implementação, nem durante o período de vigência do Programa.

2) Na implementação do PME, as ações foram adaptadas para atender as reais necessidades da escola.

A escolha das atividades socioeducativas foi realizada pela equipe gestora e pela coordenadora do programa, de acordo com o que compreendiam, com base nos objetivos frente à formação integral dos alunos e com a realidade estrutural da escola. Da mesma forma, foi adotado como ação prioritária o devido planejamento dos recursos financeiros para o funcionamento das atividades pedagógicas e estruturais, qualificando a execução do programa, tentando atender aos fins “ampliados” que esta política passou a exigir.

3) Faltou formação continuada aos sujeitos envolvidos com a implementação do PME.

Consideramos que, de acordo com os objetivos que pretendem a formação integral dos alunos, é necessária a busca por estratégias para qualificar os monitores que atuam nos Macrocampos, além de proporcionar a inserção destes atores sociais no contexto escolar, promovendo um trabalho pedagógico articulado e a efetiva integração entre estes e os professores e de ambos com o Projeto Político Pedagógico da escola. Nessa perspectiva, é de extrema necessidade voltar o olhar para o professor que tem papel fundamental neste processo. Oferecer formação continuada para professores em exercício frente à “progressiva” implantação da Educação Integral é uma ação imprescindível para que passe a se constituir, de fato, em uma política pública. Levando em conta o que constatamos na pesquisa, em relação à falta de formação continuada aos sujeitos envolvidos com a implementação do PME, consideramos que esta afetou o efetivo envolvimento dos professores, distanciando-os dos objetivos do programa.

4) As ações desenvolvidas pelos monitores priorizaram os âmbitos da arte, cultura e esporte.

O desenvolvimento das atividades socio-educativas priorizadas pelos monitores e pela equipe gestora e pedagógica, favoreceram a participação significativa dos alunos, refletindo no desempenho escolar, bem como possibilitou a construção de valores morais, evidenciando a importância das ações na formação cognitiva e na formação social dos alunos.

5) As ações cotidianas foram desenvolvidas de acordo com o Projeto Político Pedagógico da escola.

As atividades socioeducativas desenvolvidas pelos monitores encontravam-se orientadas de acordo com os princípios políticos defendidos no PPP da escola. Entretanto, não ocorria a integração das ações socioeducativas com as atividades curriculares desenvolvidas pelos professores.

6) Faltou planejamento coletivo das ações de professores e monitores integradas ao currículo da escola.

A fragilidade na integração das ações de professores e monitores repercutiu nas ações educativas que são destacadas de forma distintas pelos educadores. O planejamento pedagógico de professores e monitores não ocorreu de forma integrada, à falta de tempo foi o fator utilizado como justificativa para essa ausência.

7) Não houve uma relação consistente entre a escola e a comunidade.

Propondo a junção de esforços e compartilhamento de ações entre a escola e a comunidade, o PME não levou em consideração as possíveis variáveis sociais que dificultam o devido envolvimento entre as esferas. A integração das atividades da escola com a comunidade e a utilização dos seus espaços foi dificultada por variáveis que impossibilitaram o desenvolvimento deste tipo de atividade. Aqui podemos considerar a violência que se encontra atrelada a realidade em que a escola campo de pesquisa está situada. Os espaços educativos que provavelmente poderiam ser utilizados pela comunidade escolar, resumem-se a algumas atividades desenvolvidas na praça do bairro, de forma não corriqueira.

8) O envolvimento das famílias como forma de atenuar a não participação dos alunos.

Diante da falta de participação dos alunos durante as atividades oferecidas pelo programa, percebeu-se a necessidade de envolver as famílias, levando-as a compreender os objetivos do programa de forma prática. Como estratégia metodológica, os educadores desenvolveram junto com as famílias as atividades que os alunos vivenciavam no dia-a-dia.

9) A participação dos alunos nas atividades do PME não seguia critérios pré-estabelecidos.

Na escola campo de pesquisa não houve seleção de alunos para participar das atividades oferecidas nos macrocampos. Todos os alunos da escola foram convidados e estimulados a participar. De acordo com os documentos que regem o PME, “caso a escola não possa atender a todos os seus alunos, ela deve seguir critérios de escolha...” (BRASIL, 2013b, p. 05). Mesmo diante das dificuldades estruturais, a escola não priorizou um número específico de alunos, nem fez distinção entre eles.

10) Divergência das visões de Educação Integral adotada pelos sujeitos.

As visões adotadas pelos sujeitos oscilam entre o ideário de Educação Integral e a ampliação da jornada escolar. Os propósitos da Educação Integral encontram-se basicamente entre dois pólos distintos: por um lado, prezam pela proteção dos alunos; por outro, prezam pelo desenvolvimento de atividades significativas que contemplem a formação integral. Alguns dos educadores são bem enfáticos em relação à permanência do estudante em jornada

ampliada na escola, fundamentando sua concepção nas questões que discutimos no corpo deste trabalho, considerando a escola como redentora dos males sociais.

11) Consequências positivas das ações desenvolvidas no PME.

Os resultados do PME, conforme o entendimento dos sujeitos da pesquisa, recaem sobre os aspectos qualitativos, desenvolvidos com base nos princípios de cidadania e formação social aos alunos. Compreendendo que as ações desenvolvidas possibilitaram a construção de valores éticos e moral, a participação, a socialização, o sentimento de pertença e o desenvolvimento da consciência crítica dos educandos.

12) Fatores negativos na avaliação do PME.

Os resultados negativos avaliados pelos sujeitos encontram-se relacionados às deficiências arquitetônicas e estruturais que historicamente afetam a maior parte das escolas públicas do Brasil. O PME, em seus objetivos, reconhece a fragilidade estrutural e cita inúmeras formas que os educadores podem seguir para “livrarem-se” das dificuldades. Repassa aos educadores a responsabilidade para buscar saídas para tamanho problema.

A falta de integração entre as ações desenvolvidas por professores e monitores e a falta de formações continuada para estes educadores, bem como a falta de avaliação e acompanhamento por parte da Secretaria de Educação, também são citadas como fatores negativos para a significativa implementação do PME.

Além dos elementos acima, a descontinuidade dos repasses financeiros implicou em contínuos problemas na progressão das atividades. A implementação do PME é afetada negativamente pela descontinuidade.

Concluindo:

Ao contextualizar, interpretar e problematizar os dados, ficou claro que o Estado configurou o PME como uma das grandes investidas na educação nacional. Entretanto, relacionando o tema da pesquisa ao quadro histórico, político e social, é importante destacar que a reforma e reorientação do ensino assumidas na década de 1990 tiveram continuidade nos anos 2000, persistindo medidas de *desresponsabilização* do Estado, mesmo que, por vezes, de forma disfarçada.

De toda forma, nesse contexto, o PME foi concebido para atender alunos em situação de vulnerabilidade social, no sentido de assegurar a construção de princípios da cidadania a populações vivendo no quadro de exclusão social. Estaria o Estado incluindo os excluídos? Compreendemos a proposta como uma forma de o Estado atenuar o seu descaso histórico, assumindo, assim, de forma mascarada, a sua ineficiência em relação à questão social. Entendemos também que a organização escolar, sua estrutura, o tempo, o currículo e os

espaços pedagógicos são recontextualizados pelos educadores para dar conta dos fins ampliados que essa política passou a exigir. De forma que as ideias e concepções dos educadores responsáveis pela efetiva implementação do Programa configuram-se como pano de fundo das ações e do seu desenvolvimento.

Consideramos que as abordagens e os resultados provenientes do presente estudo não se pretendem apresentar como absolutos, mas como contribuição ao debate acadêmico sobre o tema, são necessários novos estudos que tenham como sujeito de pesquisa os educadores que encontram-se desenvolvendo ações para a efetiva implementação do PME, que atualmente encontra-se sob nova reconfiguração.

REFERÊNCIAS

ALGABAILE, Eveline. **Escola Pública e pobreza no Brasil: a ampliação para menos**. Rio de Janeiro-RJ: Lamparina, Faperj, 2009.

ANDRÉ, M. E. D. A. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Líber Livro, 2005.

ANICETO, K. MORAES, M. Educação Integral: Da Paidéia aos dias atuais. In: **Trajetórias formativas em Educação Integral no Estado do Mato Grosso do Sul** / Micheleni Marta de Souza Moraes (Org). Campo Grande, MS: Ed. UFMS, 2016.

ARROYO, Miguel. O direito a tempos-espacos de um justo e digno viver. In **Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos**/Jaqueline Moll, et al.- Porto Alegre: Penso, 2012.

AYRES, Dias. E.E.T. **Ata de encontros e reuniões pedagógicas**. Mossoró-RN, 2012/2013/2014 (mimeo).

AZEVEDO, Janete M. Lins de. **A Educação como política pública**. Campinas-SP: Autores Associados, 1997.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. (L. de A. Rego & A. Pinheiro, Trans). Lisboa: Edições 70, 2011 (Obra original publicada em 1977).

BELLONI, I. **Metodologia de pesquisa de avaliação em políticas públicas: uma experiência profissional**/Isaura Belloni, Heitor Magalhães, Luzia Costa de Souza - 4ª ed.- São Paulo, Cortez, 2007 (Coleção Questões da Nossa Época; v.75).

BOBBIO, Norberto. **Estado, Governo, Sociedade**. Para uma teoria geral da política. Tradução: Marco Aurélio Nogueira. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 14ª ed. 1999

BOGDAN; BIKLEN. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto editor, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação. **Constituição Federal**. Brasília; Imprensa Oficial, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Básica: Lei 9394/96 de 20 de Dezembro de 1996**. São Paulo. Ed. Esplanada.

BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto 7.083 de 27 de janeiro de 2010**. Dispõe sobre o Programa Mais Educação. Brasília, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano de Desenvolvimento da Educação**. MEC: 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional da Educação. **Diretrizes curriculares Nacionais da Educação** – Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Caminhos para elaborar uma proposta de educação integral em jornada ampliada:** como ampliar tempos, espaços e oportunidades educativas para crianças, adolescentes e jovens aprenderem. Brasília, 2013a. (Série Mais Educação).

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Educação Integral/Educação Integrada e(m) tempo integral:** concepções e práticas na educação brasileira – Mapeamento das experiências de jornada escolar ampliada no Brasil: estudo qualitativo. Brasília, 2013b. (Série Mais Educação).

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Educação Integral:** texto referência para o debate nacional. Brasília, 2013c. (Série Mais Educação).

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Programa Mais Educação:** passo a passo. Brasília, 2013d. (Série Mais Educação).

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação**, 2014.

CAVALIERE, A. M. **Escolas públicas de tempo integral:** uma ideia forte, uma experiência frágil. Petrópolis: Vozes, 2002.

CAVALIERE, A. M. **Quantidade e racionalidade do tempo na escola:** debates no Brasil e no mundo. Teias, Rio De Janeiro, n.6, p.116-126, jul./dez. 2002.

CAVALIERE, A. M. Tempo de escola e qualidade na educação pública. In: **Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1015-1035, out. 2007. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>.

CAVALIERE, A. M. Tempo de escola e qualidade na educação pública. In: **Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 28, n. 100 – Edição especial, p. 1015-1035, out.2007.

CAVALIERE, A. M. Escola de tempo integral versus aluno de tempo integral. In: **Em aberto**, Brasília, v.22, n.80, p.51-64, abr.2009

CAVALIERE, A. M. **Questões sobre uma proposta nacional de gestão escolar local.** Anpae, Portugal, n. 9, 2010.

CAVALIERE, A.M. GABRIEL, C. T. Educação Integral e currículo integrado – quando dois conceitos se articulam em um programa. In: **Caminhos da educação integral no Brasil:** direito a outros tempos e espaços educativos / Jaqueline Moll, et al. Porto Alegre: Penso, 2012.

CHAGAS et al, Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro. Contribuições para o debate atual. In **Caminhos da educação integral no Brasil:** direito a outros tempos e espaços educativos / Jaqueline Moll, et al. Porto Alegre: Penso, 2012.

CAMURÇA, K. F. **Mais Educação é mais aprendizagem?** Avaliação do Programa Mais Educação em Maracanaú, no Ceará. Dissertação (Mestrado avaliação de políticas públicas). Universidade Federal do Ceará, 2013.

COELHO, L. M. C.C. **Escola pública de horário integral. Presença Pedagógica.** Belo Horizonte, v.3, n.15, maio/jun. 1997.

COELHO, Lígia Martha C. Costa. **História (s) da educação integral.** Velloso, Lucia Mauricio (org). Em Aberto, Brasília, v.22, n 80, p.83-96, abr. 2009.

COELHO, Lígia Martha C. Costa. História(s) da educação integral. **Em aberto**, Brasília, v.22, n.80, p. 83-96, abri. 2009.

DEMO, Pedro. **Praticar ciência. Metodologia do conhecimento científico.** São Paulo. Ed. Saraiva, 2012.

DORE, Rosemary. **Afinal, o que significa o trabalho como princípio educativo em Gramsc?** Cad. Cedes, Campinas, v.34, n.94, p.297-316, set,-dez.2014.

DOURADO, L. F. et al. **Políticas públicas e educação básica.** Dourado, Luís Fernandes, Vítor Henrique Paro (org.). São Paulo: Xamã, 2001.

DOURADO, L. F. et al. **Políticas e gestão da educação básica no Brasil:** Limites e perspectivas. Educ. Soc., Campinas, vol. 28, n.100 – Especial, p.921-946, out. 2007. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>.

FAURE, Sebastian. **A colméia:** Uma experiência pedagógica. Ed. Biblioteca Terra Livre. Tradução: Antonio B. Canellas. 1ª ed. São Paulo- SP, 2015.

FREY, K. Políticas públicas: um debate conceitual e reflexões referentes à prática da análise de políticas públicas no Brasil. In: **Planejamento e políticas públicas.** Brasília: IPEA, vol. 21. 2000.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Os circuitos da história e o balanço da educação no Brasil na primeira década do século XXI. In: **Revista Brasileira de Educação**, Vol.16, n. 46, Jan/Abri. 2010.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. Educação básica no Brasil na década de 1990: Subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. **Educação e Sociedade.**, Campinas, vol.24, n.82, p.93-130, Abril 2003.

GADOTTI, M. **Educação integral no Brasil:** inovações em processos. São Paulo, instituto Paulo Freire, 2009 (Série Educação Cidadã, v. 4).

GALLO. Silvio pedagogia libertária: Princípios político-filosóficos. In: **educação libertária:** textos de um seminário, Rio de Jnaeiro/ Florianópolis: Anchieamé/Movimento, 2010.

GALLO. Silvio. Francisc Ferrer Guardia: O mártir da Escuela Moderna. **Pro-posições.** Vol. 24. nº2. Campinas. Mai/ago.2013. Disponível em <http://dx.doi.org/10.1590/S0103>.

GATTI, B. Implicações e perspectivas da pesquisa educacional no Brasil contemporâneo. In. **Cadernos de Pesquisa**, n. 113, p. 65-81, julho/2001. São Paulo-SP, 2001.

GATTI. Bernardete. A construção da pesquisa em educação: Desafios. In: **RBPAE.** V.28. n.1, p.13-34, jan./abr.2012.

GIOLO, J. Educação de tempo integral: Resgatando elementos históricos e conceituais para o debate. In: **Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos** / Jaqueline Moll, et al - Porto Alegre: Penso, 2012.

GRAMISC, Antonio. **Caderno de cárcere**. Vol.2. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

GUARÁ, I. M. **Educação e desenvolvimento integral**: articulando saberes na escola e além da escola. In: **Em aberto**, Brasília, v.22, n.80. p.65-81. Abr.2006.

HOLANDA. Sérgio B. de. **Raízes do Brasil**. 9ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1976.

KERSTENETZKY, C.L. Tempo integral Já: quando quantidade é qualidade. In: **Ciência hoje**. Vol.39. nº231. Out.2006.

KERSTENETZKY, C. L. Políticas públicas sociais. In: **cede**, nº 92 – Fevereiro, 2014. Disponível em WWW.proac.uff.br/cede

LEHER, R. **Programa de Aceleração do Crescimento, Educação e heteronomia cultural**. Revista de políticas públicas, v.1, p.09 – 102. 2007.

MARX. K; ENGELS. F. **Textos sobre educação e ensino**. São Paulo: Moraes, 1992.

MAURÍCIO, LúciaVelloso. Escritos, representações e pressupostos da escola pública de horário integral. **Revista Em Aberto**, Brasília, v. 22, n. 80, p. 15-31. Abri/2009.

MAY, Tim. **Pesquisa social**: questões, métodos e processos. Porto Alegre: Artmed, 2004.

MELO. André. As sete vidas da agenda pública. In: **Avaliação de políticas sociais em debate** / Elizabeth Melo Rico (Org.) – 4.Ed. – São Paulo : Cortez; Instituto de estudos especiais, 2006.

MOLL, J. (Org.). **Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços**. Porto Alegre; Penso, 2012.

MOLL, J. (Org.). **Histórias de vida, histórias de escola**: elementos para uma pedagogia de cidade. Petrópolis: Vozes, 2013.

OLIVEIRA, Dalila de Andrade. Políticas Educacionais do governo Lula: Rupturas e permanências. In **Revista brasileira de política e administração da Educação** – ANPAE, 2009.

PARO, V. H. **Escola de tempo integral**: desafio para o ensino público. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1988.

PARO, V. H. **Educação Integral em tempo integral**: uma concepção de educação para a modernidade. Seminário Nacional de Educação em Tempo Integral (neephi), I. Anais... Rio de janeiro. UNIRIO, 2001

PERONI, V. M. V. **Políticas públicas e gestão da educação em tempos de redefinição do Estado**. Texto apresentado na ANPED SUL, 2008.

PERONI, V. M. V. Reforma do Estado e políticas educacionais no Brasil. **Revista Educação e políticas em debate**. V.1, n.1, Jan./Jul.2012. Disponível em <http://www.seer.ufu.br/index.php/revistaeducacaopolitica>

PILETTI, Claudino. **Histórias da educação: de Confúcio a Paulo Freire** / Claudino Piletti e Nelson Piletti. – 1. Ed., 2ª reimpressão. São Paulo. Contexto, 2014.

POUPART, J. A entrevista de tipo qualitativo: considerações epistemológicas, teórica e metodológica. In: **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**/Tradução de Ana Cristina Nasser. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. – (Coleção Sociologia).

RABELO, M. K. O. Educação integral como política: A sensível arte de (re)significar os tempos e os espaços educativos. In: **Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos**/Jaqueline Moll, et al.- Porto Alegre: Penso, 2012.

ROBIN, P. A Educação Integral. In: MORIYÓN, Félix Garcia (Org.). **Educação Libertária: Bakunin, Kropotkin, Mella, Robin, Faure**. Porto Alegre: Artes médicas, 1989.

ROCHA, Roberto. A avaliação da implementação de políticas públicas a partir da perspectiva neo-intitucional: avanços e validade. In: **Caderno EBAPE. BR**, vol. II, n. 01, Março, 2014.

SANTOS, Magda. **A abordagem das políticas públicas educacionais para além da relação Estado e sociedade**. ANPED/ RG, 2008.

SAVIANNI, Dermeval. Escola e democracia. 36 ed. Campinas: Autores Associados, 2003. SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 3 ed. Ver. Campinas- SP. Autores Associados, 2011. Capítulo VIII. Anísio Teixeira: As bases filosóficas e políticas da renovação escolar, p. 218-228.

SAVIANI, Dermeval. **O legado educacional do Século XX no Brasil**. 2ª Ed, Campinas, SP: Autores associados, 2006.

SAVIANI, Dermeval. O plano de desenvolvimento econômico da educação: análise do projeto do MEC. **Revista Educação e Sociedade**. Campinas-SP, vol. 28, n. 100 – Especial, p. 1231- 1255, Out. 2007.

SAVIANI, Dermeval. Políticas educacionais brasileiras: Limites e perspectivas. **Revista de Educação** – PUC – Campinas, n. 24, p. 7- 16, Junho, 2008.

SAVIANI, Dermeval, **Da Ldb (1996) ao Novo Pne (2014-2024): por uma outra política educacional** – 5ª Ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2016.

SOARES. D. P. A. Programa Mias Educação nas escolas estaduais de Porto Velho-RO : percursos para a Educação Integral. **Dissertação de Mestrado**. Fundação Universidade Federal de Rondônia, 2013.

TEIXEIRA, A. Centro Educacional Carneiro Ribeiro. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. 31, n. 73, p. 78-84, jan./mar. 1959.

TEIXEIRA, A. **Pequena introdução à filosofia da educação**. Rio de Janeiro.

TEIXEIRA, A. **Educação não é privilégio**. 7ed. DP & A, 2000. Rio de Janeiro- Editora, UFRJ, 2007.

VASCONCELOS. R.D. **As políticas públicas de Educação Integral**: a escola unitária e a formação unilateral. Tese Doutorado – Universidade Brasília. 2015.

APÊNDICES

Apêndice A

Grelha – Entrevista com a gestora da escola

Nome: A.R.S.Q

CATEGORIAS	SUB-CATEGORIAS	UNIDADES DE REGISTRO	UNIDADES DE CONTEXTO
Conhecimento sobre o PME	Informações iniciais	A implantação do programa na escola iniciou no ano de 2010.	<i>“quando cheguei ele já estava funcionando, eu cheguei no finalzinho de 2012”</i>
	Informações repassadas, constantes de documentos do PME	Não participou de formações acerca dos objetivos do programa.	<i>“(…) fui descobrindo os objetivos à medida que ia trabalhando.”</i>
	Conhecimento do contexto do trabalho com o PME	A Secretaria de Educação do Estado não dispôs de orientações	
		Não existia um controle de frequência dos alunos, permitindo que estes participem das atividades quando desejarem.	<i>“o programa não exigia uma frequência dos alunos, por exemplo, se nessa semana ia ser desenvolvido uma apresentação “tal”, aí “bombava” de meninos que a gente não tinha nem onde sentá-los...”</i>
Implementação do PME	Ações gerais	Os objetivos do programa foram sendo adaptados de	Eu acho que os recursos devem mesmo ser

		acordo a realidade da escola. A implantação do programa possibilitou o envolvimento dos alunos em atividades artísticas e culturais. Os recursos financeiros foram destinados de forma a atender as necessidades da escola. A integração das atividades da escola com a comunidade ao seu entorno foi dificultada por variáveis que impossibilitam o desenvolvimento deste tipo de atividade. A utilização de espaços educativos no desenvolvimento das atividades da escola não acontecia de forma corriqueira. Os recursos financeiros destinados ao funcionamento do programa possibilitaram a aquisição de materiais, bem como, foi destinado às necessidades da escola.	direcionados para a parte pedagógica, toda a estrutura convergir pra isso, para melhoria do ensino. <i>Quando se fala em comunidade o máximo que a gente pensava era chamar os pais, a família... a gente precisa saber quem está dentro da escola, pela atual conjuntura de violência que estamos vivendo.</i> <i>(...) se não tiver um direcionamento correto para aquela verba, pode ser injetado milhões e não vai surtir o efeito desejado, tem que ter uma orientação.</i> <i>Os espaços que a gente utilizava? Já aconteceu da gente utilizar a praça, da gente fazer um lanche e levava os alunos na praça, a gente ia e fazia... não era um acontecimento comum(...).</i> . <i>..os monitores na hora do intervalo estavam ali junto</i>
	Ações específicas		
	Ações prioritárias		

		A integração entre professores e monitores é remetida a conversas informais e encontros em reuniões pedagógicas ou eventos da escola. Os demais funcionários da escola foram orientados a adaptarem as atividades inerentes da sua função à implantação do programa. A utilização de espaços educativos no desenvolvimento das atividades da escola não acontecia de forma corriqueira. A gestão atuou apoiando o trabalho dos monitores diante das dificuldades,	(...)a questão da limpeza tinha que se adaptar ao programa(...) A gente sempre fazia reuniões(...) Os espaços que a gente utilizava? Já aconteceu da gente utilizar a praça, da gente fazer um lanche e levava os alunos na praça, a gente ia e fazia... não era um acontecimento comum... (...) acompanhar o trabalho dos monitores, dar conta dos resultados dos professores e dos monitores! (...) conversar com o monitor para poder desenvolver melhor o interesse do aluno(...). A gente escolhe as modalidades, os macrocampos, a gente escolhe e é enviado o monitor,
--	--	---	--

		avaliando o desenvolvimento das atividades e planejamentos. A escola possuía autonomia em adaptar os objetivos do PME a sua realidade. Diante do trabalho desenvolvido pelo monitor da prática de Karatê e do envolvimento dos alunos a direção convergiu esforços valorizando a participação de alunos em campeonatos diversos	<i>que vai trabalhar dentro do que a escola entende, seguindo as orientações da escola(...).</i> <i>(...) não vem descrito o que tem que ser trabalhado(...)a escolha é muito da gestão e da coordenação do programa , sempre optando por valorizar a cultura.</i> <i>O karatê, por que ele recebia mais prioridade? Porque tanto era mais fácil, os meninos gostavam, a gente tinha um monitor muito sério, que trabalhava muito bem...</i>
VISÃO DE EDUCAÇÃO INTEGRAL	Definição da educação integral	A Educação Integral é compreendida como uma forma de proteção social e	<i>A proposta da educação integral eu acho válida, especialmente na</i>

	Propósitos da educação integral	assistencial em benefício dos alunos.	<i>nossa cultura hoje que os pais trabalham muito, então se as crianças não estão na escola, elas estão nas ruas com quem a gente não sabe.</i>
	Desafios da educação integral	Envolvimento dos alunos em atividades artísticas e culturais. Enquanto indutor da política de Educação Integral o PME é permeado por dificuldades em sua implantação	<i>(...) nossas escolas não estão preparadas para dar o melhor, o programa é diferenciado, tem uma boa proposta, mas ela precisa ser melhor trabalhada.</i>
AVALIAÇÃO DO PME	Fatores positivos	Os recursos financeiros são relevantes para o desenvolvimento das atividades pedagógicas. Proporciona a formação artística e cultural dos alunos.	<i>O Mais Educação em termos financeiros nos ajudava a dar uma respirada, porque o recurso que a escola recebe regular é muito escasso(...).</i>
	Fatores negativos	Estrutura inapropriada para o desenvolvimento das atividades do programa. A falta de espaços específicos refletiu na rejeição dos	<i>(...) volta para a questão de infraestrutura, se a gente ta querendo enfiar dois corpos em um mesmo espaço vai dar conflito. Acabava que havia essa reclamação: -Ah,está dificultando!</i>

		professores.	
		Falta de acompanhamento e avaliação por parte da Secretaria de Educação do Estado.	(...) O programa em si cobra apenas um relatório e a frequência, que ali não diz muita coisa(...).
		Monitores sem formação adequada.	(...) Porque qualquer pessoa que sei lá, cantasse melhorzinho, cantasse em barzinho, já podia ser monitor, eu não sei nem se era dessa forma mesmo, mas é o que eu via.
		Redução significativa de recursos financeiros, afetando a contínua implementação do programa.	(...) desde que eu assumi a gestão os investimentos foram diminuindo, até chegar ao ponto de não vir mais nenhuma verba.
		Dificuldade de mensurar os resultados e a qualidade do programa.	(...) não tem nem como mensurar se de fato o programa influencia na qualidade da aprendizagem.

Grelha de entrevista com a coordenadora do programa Mais Educação

Nome: C. L.

CATEGORIA	SUBCATEGORIA	UNIDADE DE REGISTRO	UNIDADE DE CONTEXTO
Conhecimento sobre o PME	Informações iniciais	Atendendo ao convite do diretor assume no ano de 2010 a coordenação do programa na	O diretor chegou pra mim pra falar que haveria um programa... ele perguntou se eu

	Informações repassadas oficialmente, constantes de documentos do PME Conhecimento do Contexto de trabalho do PME	escola. Não houve formações anteriores para aprofundar o conhecimento acerca dos objetivos do programa Diante da falta de conhecimento em torno dos objetivos surgiram rejeições O acompanhamento da Secretaria de Educação do Estado ocorria apenas de forma orientadora.	<i>queria, ai falei: -É um desafio, como gosto de desafio, aceitei!</i> <i>(...) ele veio como um para- quedas a gente aceitou e foi trabalhar nele, mas sem um norte, sem formação, sem um detalhamento mais preciso dos objetivos(...).</i> <i>(...) sempre que necessário nos dirigíamos a ela... era dessa forma, não era um acompanhamento freqüente.</i> <i>No inicio tinha pessoas que apresentavam a ideia de que o Mais Educação era menos educação(...)</i>
Implementação do PME	Ações gerais	Apresentação do programa para os Alunos Apresentação do programa para as famílias.	<i>(...) nós sempre íamos de sala em sala, os professores abriam espaço para acontecer àquela conversa geral, de turma em turma(...)</i> <i>(...) chamava os pais para apresentar o programa, dizer como é que ela funcionava, quais os</i>

			<i>objetivos que a gente tinha com relação ao programa e o objetivo do programa, eles tomavam conhecimento(...).</i>
	Ações específicas	As ações adotadas iam sendo planejadas durante as reuniões pedagógicas e avaliativas	<i>Quando aconteciam as reuniões destacávamos os pontos positivos e os pontos negativos, e a gente trabalhava em cima disso, sempre trabalhamos com base nessa linha(...).</i>
		Os monitores eram integrados às reuniões pedagógicas	<i>O papel da coordenação foi muito importante para essa integração, nas reuniões pedagógicas sempre convidamos todos os monitores.</i>
	Ações prioritárias	A integração dos professores e monitores acontecia por meio do apoio dos monitores para o desenvolvimento de atividades artísticas e culturais	<i>Quando tinha alguma professora que vinha e pedia um apoio dos monitores para ajudar a trabalhar com o conteúdo que ela também estivesse trabalhando, aí prontamente a gente apoiava...</i>
		A integração com a comunidade se dava apenas entre escola e família, sendo remetida a presença da família em eventos culturais promovidos pela escola	<i>Sempre planejávamos para apresentar para a família</i> <i>Sempre integramos as atividades formativas com as atividades curriculares.</i>

		Integração das atividades sócio-educativas com as atividades curriculares era desenvolvida eventualmente. Diante da rejeição das famílias foram adotadas ações desencadeadoras proporcionando conhecer os objetivos do programa Envolvia toda a equipe pedagógica para planejar ações com base em aspectos positivos e negativos. As atividades eram planejadas para atender as dificuldades sociais ou cognitivas dos alunos	<i>As famílias amaram, as monitoras de orientação de estudos prepararam uma aula para os pais como se estivessem dando aula para os filhos, isso para elas viram como funcionava na prática. Nós fazemos esse tipo de atividade aqui na escola, para envolver.</i> <i>Quando aconteciam as reuniões destacávamos os pontos positivos e os pontos negativos, e a gente trabalhava em cima disso, sempre trabalhamos com base nessa linha(...).</i> <i>As nossas ações, os planejamentos eram baseados nas necessidades da escola também, se o aluno tinha dificuldade na aprendizagem X a gente trabalhava com base nessa dificuldade, focava ali... tudo isso unido ao currículo da escola e ao que é pretendido no PPP da escola(...).</i> <i>(...) sempre fui presente tanto em um turno quanto no outro e aí fomos conquistando espaço e aí o respeito, tanto</i>
--	--	---	--

	Fatores negativos	Estrutura inadequada e improviso no uso dos espaços Falta de formações e estudos Falta de apoio para a continuidade da implementação do programa	<i>fosse se desenvolver... Essa aluna aprendeu a tocar violino e essa menina eu a vi sorrir, como uma grande conquista...”</i> <i>(...) eu acho que ao longo desse tempo de 2010 até 2016 poderia ter sido ampliado o aspectos físico da escola... A gente não tem o espaço propício, fomos nos adequando.</i> <i>(...) a questão de formação para nós que fomos designadas, vamos dizer assim, não tivemos nenhuma formação, agente aprendeu fazendo, na prática mesmo(...).</i> <i>Do mesmo jeito que o programa chegou de “para- quedas” ele foi retirado, sem qualquer explicação.</i>
--	--------------------------	---	--

Grelha de entrevista com a professora 01

Nome: G.G.M

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	UNIDADE DE REGISTRO	UNIDADE DE CONTEXTO
Conhecimento sobre o PME	Informações iniciais	Apresentação do programa aconteceu por meio de reuniões	

	Informações repassadas oficialmente, constantes de documentos do PME Conhecimento do contexto de trabalho com o PME	Não teve envolvimento com o programa e não conhece os documentos que o regulamentam	<i>Assim, eu não tive muito envolvimento com o “Mais Educação” porque a gente aqui é um pouco corrido...</i>
Implementação do PME	Ações gerais Ações específicas Ações prioritárias	As ações sócioeducativas desenvolvidas foram importantes para a formação cultural e social dos alunos O planejamento não acontecia de forma integrada entre professores e monitores As atividades sócioeducativas desenvolvidas com o objetivo de diminuir evasão, reprovação e distorção idade-série podem ter influenciado na diminuição dos índices negativos Integração professores e monitores na implementação do programa aconteceu através de encontros em reuniões pedagógicas ou	I

		eventos culturais da escola Não houve integração dos conteúdos curriculares trabalhados em sala de aula e as atividades desenvolvidas no programa Importância das atividades desenvolvidas para a formação social e cognitiva dos alunos	
Visão da Educação Integral	Definição de educação integral	A educação integral é importante para a formação do aluno em seus diversos aspectos	<i>(...) se é da criança ou do adolescente está fora da escola fazendo outra coisa que não esteja colaborando com o desenvolvimento dele, o desenvolvimento intelectual, melhor deixar ele na escola mesmo, com essa pratica tanto artística quanto intelectual, acho bem importante.</i>
	Propósitos da educação integral	Desenvolvimento de práticas artísticas e culturais na escola.	<i>Assim, essa questão da integração e do interesse é bem individual pra alguns, consegue alcançar, por ter mais interesse mais vontade de participar, de aprender... Porque tem aqueles que não querem, tem que ter a vontade de querer de cada um, porque</i>
	Desafios da educação integral	Desenvolver nos alunos o interesse em participar das atividades que	

		propõe a formação integral	<i>taí o programa ta oferecendo, não é?(...)</i>
Avaliação do PME	Fatores positivos	A participação dos alunos no programa influenciou o comportamento e proporcionou a construção de valores Formação artística, cultural e social dos alunos	<i>(...) porque tem também o karatê que prioriza a questão da disciplina, às vezes eles são muito nervosos, muito agressivos e isso ai ajuda muito eles. Acho importante, porque o monitor sempre conversava com eles, e ajudou muito nesse sentido.</i> <i>(...) os pontos positivos que é a questão de envolver o aluno em atividades artísticas, deixar os meninos, assim mais extrovertidos, então para alguns isso foi muito bom.</i>
	Fatores negativos	Estrutura inadequada e improvisado na utilização dos espaços	<i>(...) um dos pontos negativos que eu percebi foi a estrutura da escola, que não tinha espaço.</i> <i>A gente tinha que</i>

			<i>utilizar a sala, aí quando desocupava uma sala os monitores utilizavam, depois a gente retornava e os monitores tinham que desocupar aquela sala(...).</i>
--	--	--	---

Grelha de entrevista com a professora 02

Nome: S. L. B de M.

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	UNIDADE DE REGISTRO	UNIDADE DE CONTEXTO
Conhecimento sobre o PME	Informações iniciais	A apresentação dos objetivos do programa ocorreu por meio de reuniões com a coordenadora do programa na escola	<i>Não lembro ter acontecido apresentação dos documentos, reunião nós tivemos, mas não um estudo mais aprofundado.</i>
	Informações repassadas oficialmente, constantes de documentos sobre o PME	Não houve estudos aprofundados acerca dos objetivos, desconhece os documentos que regulamentam o PME	<i>Não conheço.</i>
	Conhecimento do contexto de trabalho com o PME		
Implementação do PME	Ações gerais	A apresentação do programa para as famílias acontecia durante as reuniões escola e família Todos os alunos da escola eram convidados e incentivados a participarem do programa	<i>Tinha reuniões, era repassado para os pais(...).</i> <i>(...) a coordenadora do programa, sempre passava nas salas chamando para fazer inscrição, tinha uma boa participação mas</i>

	Ações específicas	A integração curricular com as atividades dos macrocampos aconteciam de forma direcionada às apresentações em eventos culturais da escola Envolvimento dos alunos em atividades significativas fora do ambiente escolar proporcionava prazer aos educandos A integração professores monitores e equipe , aconteceu durante encontros e reuniões pedagógicas Não houve modificação no desenvolvimento das atividades didáticas e metodológicas em sala de aula Anterior ao programa já trabalhava metodologicamente integrando ao currículo atividades	<i>não de acordo com o esperado, uma grande aderência.”</i> <i>Sim , já teve(...) Nós professores ensaiamos, tinha todo aquele preparo para saber como íamos desenvolver, chamamos o monitor para observar e teve essa troca de ele dizer como poderia ser melhor(...).</i> <i>(...) eles também apresentavam em outros locais, eu percebia pelo jeito deles, que eles se orgulhavam daquilo de está apresentando para outras pessoas, enfim o programa e suas atividades foram muito importantes para esse envolvimento do aluno(...).</i> <i>(...) existia nas reuniões quando a gente sentava pra conversar os monitores participavam também, até na hora do intervalo quando os monitores sentavam também, sempre tinha essa integração boa.</i> <i>Assim ,não modifiquei minha prática , as ações eram muito parecidas(...).</i>
	Ações prioritárias		

		artísticas e culturais Todas as atividades sócioeducativas possuíam importância no desenvolvimento e formação dos alunos As ações sócioeducativas adotadas colaboraram com o objetivo de diminuir os índices de evasão, reprovação e distorção idade-série	<i>Em artes por exemplo, fazemos teatrinho, contação de história. Na música também que a gente trabalha em língua portuguesa, e aí explora valores, conteúdos, então era assim uma integração, não da mesma forma que os monitores desenvolvem, mas que não posso dizer assim que era muito diferente não.</i> <i>(...) todos os macrocampos trabalhavam com atividade que possuíam importância para a formação dos alunos, cada uma das atividades possui sua importância(...).</i> <i>O programa conseguiu diminuir, agora se tivesse uma maior participação de mais alunos teria sido bem melhor(...).</i>
Visão de Educação Integral	Definição de Educação Integral	A Educação Integral é a ampliação do tempo escolar para o desenvolvimento de atividades complementares a formação do aluno	<i>(...) uma formação integral o aluno deve ter um outro horário para eles terem mais aquele acompanhamento, no sentido de outras atividades.</i>

	Propósitos da Educação Integral Desafios da Educação Integral	Extensão da jornada escolar que contribua na formação dos alunos A participação dos alunos é compreendida como fator de alcance do programa enquanto política pública A descontinuidade do programa afeta o desenvolvimento integral dos alunos	(...) que ajudassem mais na formação deles, na continuidade. (...) ele iniciou e teve uma boa participação, agora conseguiu assim, no sentido da participação dos alunos. Os alunos perguntam, quando vai ter, mas a descontinuidade afeta. Acredito que quando o programa estava ativo ele respondia sim a uma educação integral.
Avaliando o PME	Fatores Positivos Fatores negativos	A construção de valores e a conscientização dos alunos, interferiu no comportamento e aprendizagem A baixa frequência dos alunos durante as atividades do programa	(...) então a gente via que os alunos que participavam apresentaram melhoria em termos de comportamento, respeito(...). (...) enfim o programa e suas atividades foram muito importantes para esse envolvimento do aluno(...). (...) mas a participação dos

			alunos, a gente queria, a coordenadora do programa sempre passava nas salas chamando para fazer inscrição, tinha uma boa participação mas não de acordo com o esperado, uma grande aderência. Na verdade, os pais não sabiam realmente o que era o programa(...).
--	--	--	---

Grelha de entrevista com o professor 03

Nome: H. L. da S. C

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	UNIDADE DE REGISTRO	UNIDADE DE CONTEXTO
Conhecimentos sobre o PME	Informações iniciais	A apresentação do programa e dos objetivos ocorreu por meio de reuniões pedagógicas com a coordenadora do programa na escola	(...) no início C. L (coordenadora do programa) citou, ela falou dos objetivos do que ia ser trabalhado nos macrocampos.
	Informações repassadas oficialmente, constantes de documentos do PME	Não participou de formações continuadas relativas à implementação do programa para os professores	O que realmente ocorreu foram reuniões com a equipe da escola, eles recebiam as orientações e nos passavam.
	Conhecimentos do contexto de trabalho	Desconhece os documentos legais que regulamentam o programa	(...) eu não tive acesso à questão documental.O contato que eu tinha era que eu passava e observava e via que os alunos estavam integrados

	do PME	Possibilitou a experiência metodológica e significativa da integração curricular entre as atividades curriculares e as atividades sócio educativas	com diferentes atividades(...). (...) porque materializamos o conteúdo que estava trabalhando em sala , não só teoricamente, porque no teatro o aluno doa seu corpo, sua linguagem corporal e a aprendizagem se torna muito mais significativa.
Implementação do PME	Ações gerais Ações específicas Ações prioritárias	As atividades desenvolvidas nos macrocampos contribuíram para a formação cidadã dos alunos A escola não estipulou critérios de escolha para o atendimento dos alunos Houve uma pequena integração com dois monitores no desenvolvimento de uma peça teatral As diferentes	(...) cada monitor trazia algo importante para o desenvolvimento de habilidades diferenciadas que uma pessoa tem e no final quando vai juntar tudo temos um ser humano melhor e o integralismo de tudo. O programa foi aberto pra todos, quem quisesse realmente, (...) aberto para os que queriam participar Eu tive um contato maior em 2015 com os professores que faziam parte da dança e outra monitora que fazia parte da recreação e do teatro.”

		atividades desenvolvidas no programa permitiram o trabalho com base nas habilidades distinta dos alunos	(...) todas elas desenvolveram e contribuíram para a formação cidadã do aluno, então acho que todos tinham uma contribuição, formava para o todo, o holístico, o todo(...)
Visão de Educação Integral	Definição de Educação Integral Propósitos da Educação Integral Desafios da Educação Integral	A compreensão em torno da Educação Integral oscila entre o atendimento assistencial do aluno e educação para a cidadania A formação crítica e conscientização cidadã do aluno A descontinuidade do programa enquanto indutor da política de Educação Integral é uma forma de inibir o desenvolvimento intelectual dos alunos	(...) o programa deixa o aluno livre de coisas que podem ser nocivas a ele, lá fora, também acho que é uma forma de lapidar a consciência dele para a questão da cidadania(...). É um programa assim, muito bom e poderoso, de integração desse aluno, de despertar para uma consciência mais cidadã. Eu espero que volte para ocorrer às melhorias, fico muito triste com esse podar, porque podar aquilo que é bom é mais prejudicial ainda, quando se poda aquilo que é ruim beleza, mas daí podar o que é bom não pode e infelizmente está acontecendo isso!
Avaliação do PME	Fatores positivos	O programa proporcionou um	“Os pontos positivos que

		tempo significativo para o desenvolvimento dos alunos	conseguir perceber no programa é que ele fazia com que o aluno não ficasse ocioso, porque esse aluno ele ia ter um momento para estar desenvolvendo alguma coisa do interesse dele...”
		Desenvolveu a consciência dos alunos em relação aos valores trabalhados na escola influenciando o comportamento em sala de aula, refletindo na aprendizagem	“...uma coisa que achei bacana e interessante foi a questão da disciplina, porque temos relato de alunos que participavam do programa e que ficaram melhores na questão de controlar o próprio impulso na sala de aula e se comportar, a questão dos valores ficou mais vivo, mais presente, eles passaram a compreender melhor...”
	Fatores negativos	Precária estrutura física das escolas brasileiras	Eu acho que o mais negativo do programa foi o espaço físico mesmo, porque as escolas realmente não dispõem(...).

Grelha de análise de conteúdo da entrevista com o monitor 01

Nome: J. W. R

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	UNIDADES DE REGISTRO	UNIDADES DE CONTEXTO
------------	---------------	----------------------	----------------------

	Ações específicas Ações prioritárias	servindo de suporte para o desenvolvimento do trabalho A integração das ações junto aos professores e equipe pedagógica permitia um trabalho positivo de interferência no comportamento dos alunos Metodologia inadequada desenvolvida por monitores prejudicou a prática de algumas atividades Os espaços externos foram utilizados como forma de dar maior visibilidade as ações desenvolvidas Conversar com as famílias com o objetivo de conhecer as particularidades dos alunos permitindo atuar nas dificuldades das crianças Envolver as famílias possibilitando a compreensão dos objetivos do programa e o trabalho desenvolvido	<i>Nesta escola sim, nós tínhamos essa troca entre escolas, professores e monitores. Se tornava bem melhor de trabalhar.</i> <i>(...) acho que assim, a forma como se exerce o trabalho se o monitor não souber adequar o seu trabalho e as vivências, ele acaba fazendo com que aquela atividade se torne uma atividade sem interesse para o aluno</i> <i>Utilizava também espaços do bairro, como a praça (...) Dessa forma, uma das coisas legais é que eu conseguia mais alunos (...) exercendo esse tipo de atividade expandia cada vez mais, não só o mais educação mas, a prática do Karatê em si.</i> <i>Uma das primeiras coisas que eu fiz foi conversar com os pais, para conhecer a subjetividade dos alunos</i> <i>(...) a gente sempre fazia reunião com os pais, pedia para a coordenação para acontecer reuniões,</i>
--	--	---	--

			<i>ficando cada vez mais escassos.</i> <i>(...) o professor não tem formação adequada, a escola não tem uma estrutura adequada para se trabalhar, aí o aluno fica desestimulado em participar(...)</i>
--	--	--	--

Grelha de análise de conteúdo da entrevista com a monitora 02

Nome: M. A. G. M

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	UNIDADES DE REGISTRO	UNIDADES DE CONTEXTO
Conhecimentos sobre o PME	Informações iniciais Informações repassadas oficialmente, constantes de documentos do PME Conhecimentos do contexto de trabalho com o PME	Iniciou a monitoria no programa para substituir outra monitora que iria se afastar Durante a monitoria no programa participou apenas de uma formação externa Não possui conhecimento a cerca dos documentos que regem o programa	<i>(...) ela precisou se afastar devido alguns problemas com a faculdade e me indicou para substituí-la</i> <i>Documentos em si a gente não chegou a fazer um estudo,</i>
Implementação do PME	Ações gerais	As reuniões pedagógicas eram organizadas com o objetivo de planejar ações individuais e coletivas Apresentação dos objetivos do programa para os pais antecedia o	<i>...aconteciam reuniões mais para planejamento de ações coletivas e individuais</i> <i>(...) reuniões escolares como um todo, com pais e responsáveis, onde</i>

	Ações específicas	período em que o programa iniciava Existia uma relação de apoio e interação mútua entre os monitores, coordenação do programa e gestão Não ocorria integração das atividades escolares com a comunidade em seu entorno A organização das turmas era realizada de acordo com a faixa etária e nível de aprendizagem Os horários eram adaptados de acordo com os espaços disponíveis e as atividades que seriam desenvolvidas Eram adotadas ações para envolver os alunos e incentivar a participação efetiva em todas as atividades Aconteciam reuniões com a equipe pedagógica e a coordenação do	a direção nos apresentava para aos pais, a gente dizia o que estávamos fazendo ali com os filhos deles, quais eram os nossos objetivos (...)sempre procuramos interagir, saber como o outro estava trabalhando, um ajudava o outro (...)Com a coordenação e com a direção da mesma forma, considero que era um relacionamento muito bom. Não, com a comunidade não. Lá a gente trabalhava da seguinte forma, dividíamos as turmas de acordo com a proximidade de idade, tamanho dos alunos, mas sempre respeitando a série deles. (...) a gente conseguia dividir os horários para que não batessem uns com os outros.Tinha dias em que a gente acabava não ficando todo o horário, as 4 horas que deveria ficar (...) de vez em
--	---------------------------------	--	---

	Ações prioritárias programa para planejar eventos, para avaliar as atividades e acompanhamento do trabalho dos monitores. Algumas vezes utilizou a praça da comunidade para realizar atividades fora do ambiente escolar, a maior dificuldade em levar os alunos para espaços externos era a falta de transporte Atividades práticas foram realizadas com os pais como forma de envolvê-los e levá-los a compreender os objetivos do programa Havia planejamento para a utilização dos recursos financeiros disponíveis Desenvolia suas atividades atendendo as necessidades específicas de cada aluno	<i>quando a gente sentia que os alunos estavam esfriando e programávamos alguma coisa para chamar atenção daqueles alunos, despertar novamente o interesse neles</i> <i>Tínhamos reuniões frequentes para planejar eventos em datas comemorativas, em datas próprias da escola</i> <i>Algumas vezes chegamos a realizar atividades em uma praça próximo a escola, a gente não costumava sair para lugares mais distante pela dificuldade de transporte.</i> <i>Houve situações em que a gente chegou a planejar não somente para os alunos, mas atividades do Mais Educação para serem realizadas com os pais desses alunos.(...)</i> <i>queríamos passar para os pais o que era o mais educação, o que era que a gente estava fazendo lá</i> <i>(...)a escola sempre buscou se organizar</i>
--	---	---

	Fatores negativos	Permitiu o desenvolvimento cognitivo e social dos alunos A falta de estrutura impossibilita uma melhor organização das atividades gerando desconforto entre os educadores As principais dificuldades durante a implementação do programa foi a falta de envolvimento de alguns professores com as atividades sócioeducativas trabalhadas pelos monitores A utilização dos espaços a base de improvisos	(...) tivemos alunos que pensávamos que não iria o ver tocando, não iria ver ele lutando, cantando. Foram alunos que a gente conseguiu ganhar eles e eles desenvolveram essas atividades <i>O ponto negativo era a questão da incompreensão da parte de alguns professores</i> (...) existia a rejeição do programa por parte de alguns professores. No ano de 2015, foi que comecei a sentir uma melhor integração entre monitores e alguns professores. (...) porque acabava juntando em um espaço pequeno alunos de dois turnos em um espaço pequeno, que já era até um problema entre os monitores, precisávamos decidir quem ia ficar onde.
--	--------------------------	--	--

Apêndice B

Formulário para Seleção dos professores

Nome: _____

Grau de escolaridade: _____

Ano de formação: _____

Nível de ensino que leciona: _____

Ano que iniciou suas atividades docentes nesta escola: _____

TÓPICO GUIA PARA ENTREVISTA COM PROFESSORES

- 1) Pessoalmente, como avalia o Programa Mais Educação ? Em sua opinião quais são os seus pontos positivos e negativos?
- 2) Quanto as ações adotadas , quais as que você considera como mais positivas?
- 3) Como ocorreu a integração entre professores e monitores? E entre os demais participantes do PME?
- 4) Ocorreu alguma apresentação prévia do Programa, dos seus documentos e objetivos? Se sim, como isso aconteceu?
- 5) Qual análise faz dos textos do Programa Mais Educação?
- 6) Em sua opinião, o que é uma Educação Integral
- 7) Para você, o Programa Mais Educação consegue desenvolver uma política pública de Educação Integral? Se sim, por quê?
- 8) Como desenvolveu as suas atividades didáticas no Programa Mais Educação? Qual análise faz da experiência?
- 9) Quais foram as principais dificuldades com as quais se deparou no Programa Mais Educação?
- 10) Como foi a sua relação com os demais participantes do Programa?
- 11) Nas suas atividades no Programa Mais Educação, do que sentiu falta?
- 12) Nas suas atividades no Programa Mais Educação, faria algo diferente do que fez? Se sim, por quê?
- 13) Com relação as atividades pedagógicas desenvolvidas no macrocampo, qual a atividade que você considera de maior importância para a formação dos alunos?
- 14) Com o desenvolvimento do Programa Mais Educação, percebeu mudanças em relação aos alunos? Quais?

15) As relações educativas professor/aluno obtiveram mudanças ? Quais ?

Apêndice D

TÓPICO GUIA PARA ENTREVISTA COM MONITORES

- 1) Pessoalmente, como avalia o Programa Mais Educação? Em sua opinião, quais são os seus pontos positivos e negativos?
- 2) Como ocorreu a sua integração ao Programa Mais Educação? Participou na formulação de ações e atividades?
- 3) Qual análise faz do material do Programa Mais Educação?
- 4) Em sua opinião, o que é uma Educação Integral?
- 5) Para você, o Programa Mais Educação consegue desenvolver uma política pública de Educação Integral? Se sim, por quê?
- 6) Como desenvolveu as suas atividades no Programa Mais Educação? Quais espaços da comunidade buscou utilizar? Qual análise faz da sua experiência?
- 7) Quais foram as principais dificuldades com as quais se deparou no Programa Mais Educação? Percebeu rejeição dos alunos às atividades desenvolvidas nas oficinas?
- 8) Como foi a sua relação com coordenação pedagógica da escola e do programa ?
- 9) Existia integração entre as ações pedagógicas desenvolvidas pelos monitores e professores? De que forma essa integração acontecia?
- 10) Na sua prática quais as ações que você considera como prioritárias?
- 11) Nas suas atividades no Programa Mais Educação, do que sentiu falta?
- 12) Diante das ações desenvolvidas no programa faria algo diferente do que fez? Se sim, por quê?

Apêndice E

TÓPICO GUIA PARA ENTREVISTA COM O GESTOR DA ESCOLA

- 1) Enquanto gestor , como tomou conhecimento do Programa Mais Educação e dos seus objetivos?
- 2) Existe autonomia da gestão no processo de implementação das ações a serem desenvolvidas no PME?

- 3) Durante a implementação do programa, quais as ações que foram consideradas prioritárias ?
- 4) Em sua opinião, o que é uma Educação Integral?
- 5) O Programa Mais Educação consegue desenvolver uma política pública de Educação Integral? Se sim, por quê?
- 6) Em termos administrativos, como se deu a integração dos demais participantes para desenvolver as ações do Programa?
- 7) Quais foram as dificuldades enfrentadas no desenvolvimento do PME? Houve resistência individual ou coletiva, de professores ou funcionários? Se existiram, como a direção lidou com essas dificuldades?
- 8) Existiu critérios para a escolha dos monitores? Se sim, Quais foram?
- 9) Como se deu a integração da comunidade no desenvolvimento das ações do PME? Existe essa troca da comunidade com a escola?
- 10) Na falta de espaços e estrutura da escola, o documento incita que a gestão da escola deve mapear os espaços educativos dentro da comunidade. De que forma a gestão da escola procurou amenizar a dificuldade da falta de espaços?
- 11) Em termos retrospectivos, qual avaliação faz da relevância do PME para a Escola? Quais os pontos considerados positivos e negativos?

Apêndice F

TÓPICO GUIA PARA ENTREVISTA COM A COORDENADORA DO PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO NA ESCOLA

- 1) De modo geral, como avalia o Programa Mais Educação e os seus objetivos?
- 2) Como avalia o material do PME?
- 3) Em sua opinião, o que é uma Educação Integral?
- 4) Em sua opinião, o Programa Mais Educação consegue desenvolver uma política pública de Educação Integral? Se sim, por quê?
- 5) Como ocorreram os planejamentos das ações do PME na Escola?
- 6) Como se deu a integração da equipe do PME para o desenvolvimento das ações? Como a Coordenação contribui nesse processo?
- 7) Como ocorreu a supervisão do PME na Escola? Qual foi a frequência das visitas dos técnicos da Secretaria de Educação para acompanhar as atividades?

- 8) Quais foram as dificuldades enfrentadas no desenvolvimento do PME? Houve resistência individual ou coletiva?
- 9) Do ponto de vista dos resultados na Escola, qual avaliação faz do PME ?
- 10) Em sua perspectiva, o que deveria ter sido feito diferente no desenvolvimento do PME?