

FÁBIO DOS SANTOS

**O PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO NA REDE ESTADUAL DE ENSINO DE
MATO GROSSO DO SUL (2008-2014)**



**UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO E DOUTORADO
CAMPO GRANDE/MS
JULHO/2016**

FÁBIO DOS SANTOS

O PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO NA REDE ESTADUAL DE ENSINO DE MATO GROSSO DO SUL (2008-2014)

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação (*stricto sensu*) - Mestrado e Doutorado da Universidade Católica Dom Bosco – UCDB.

Área de Concentração: Educação

Linha de Pesquisa: Políticas Educacionais, Gestão da Escola e Formação Docente

Orientadora: Dra. Celeida Maria de Costa Souza e Silva



UCDB

UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO

CAMPO GRANDE/MS

JULHOS/2016

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Biblioteca da Universidade Católica Dom Bosco – UCDB, Campo Grande, MS, Brasil)

S237p Santos, Fábio dos

O Programa Mais Educação na rede estadual de ensino de Mato Grosso do Sul (2008-2014) / Fábio dos Santos; orientadora Celeida Maria de Costa Souza e Silva. 2017.

164 f. + anexos

Dissertação (mestrado em educação) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2017.

1. Política educacional – Mato Grosso do Sul 2. Educação integral 3. Programa Mais Educação 4. Política pública I. Silva, Celeida Maria de Costa Souza e II. Título

CDD – 379.2

**O PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO NA REDE ESTADUAL DE ENSINO DE
MATO GROSSO DO SUL (2008-2014)**

FÁBIO DOS SANTOS

ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO

BANCA EXAMINADORA:

Prof^ª. Dr^ª. Celeida Maria de C. Souza e Silva – UCDB

Prof^ª. Dr^ª. Elisangela Alves da Silva Scaff - UFGD

Prof^ª. Dr^ª. Regina Teresa Cestari de Oliveira – UCDB

Campo Grande/MS, 30 de julho de 2016.

**UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO
UCDB**

AGRADECIMENTOS

Acredito que nenhuma caminhada é solitária, sempre teremos, por intermédio de Deus, anjos que nos auxiliam para o alcance dos nossos objetivos. Agradecer é o mínimo que posso fazer a todos que de forma direta ou indireta contribuíram para o desenvolvimento e consecução desta pesquisa, e realização deste sonho!

Agradeço a minha família de coração os “Bertolotos”, pois sempre acreditaram e me deram força, além de aliviar o fardo quando pesava.

Agradeço a minha querida orientadora Prof^a Dra. Celeida Maria de Costa Souza e Silva pela paciência, confiança, carinho, preocupação e companheirismo.

Agradeço a Prof^a. Dra. Regina Teresa Cestari de Oliveira, pela dedicação, preocupação, sabedoria e pelas valiosas contribuições, desde o início desta pesquisa.

Agradeço a Prof^a Elisangela Alves da Silva Scaff – UFGD, pela generosidade e contribuições para consecução desta pesquisa. Meus sinceros agradecimentos!

Agradeço a minha querida colega de turma Waneide Ferreira, pela parceria e ajuda de sempre. Agradeço as nossas colegas mais experientes, as Doutorandas Alexandra e Verônica, sempre enriqueceram essa caminhada!

SANTOS, Fábio dos. **O Programa Mais Educação na Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul (2008-2014)**. Campo Grande, 2016. 170 p. Dissertação (Mestrado) Universidade Católica Dom Bosco – UCDB.

RESUMO

Esta dissertação tem como objeto de estudo o Programa Mais Educação (PME), uma das ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), instituído no segundo mandato do Governo Luiz Inácio Lula da Silva (2007-2010), que tem por objetivo estimular a educação integral, destinada às crianças, aos adolescentes e aos jovens. Vincula-se à linha de pesquisa “Políticas Educacionais, Gestão da Escola e Formação Docente”, do Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado e Doutorado, da Universidade Católica Dom Bosco (UCDB), ao Grupo de Pesquisa Políticas Públicas e Gestão da Educação (GEPPE), e ao Grupo de Pesquisa Políticas de Formação e Trabalho Docente na Educação Básica (GEFORT). Tem como objetivo geral analisar o processo de implantação e implementação do Programa Mais Educação em duas escolas da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul, localizadas em Campo Grande – MS, no período de 2008 a 2014, período que abrange os dois mandatos do governador André Puccinelli (2007-2014). Os objetivos específicos são: a) Apresentar as políticas públicas que incentivam a ampliação da jornada escolar; b) Examinar a concepção de educação integral presente no Programa Mais Educação; c) Analisar o processo de implantação e implementação do Programa Mais Educação nas duas escolas da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul, as primeiras a aderirem ao programa. Como procedimento metodológico optou-se pela pesquisa bibliográfica, documental, e pela realização de entrevista semiestruturada, com uma diretora de cada unidade escolar, uma coordenadora do Programa, um professor de cada unidade escolar. O critério de seleção dos entrevistados considera o tempo de participação nas atividades do Programa Mais Educação nas unidades escolares selecionadas para pesquisa. A pesquisa tem relevância, pois analisa o processo de elaboração e implementação das políticas públicas educacionais, em especial as políticas voltadas para educação básica, mais especificamente a política de educação de integral presente no Programa Mais Educação. Constatamos, ao longo do processo da pesquisa que repensar a escola, na perspectiva da educação integral mediante a ampliação da jornada, pressupõe superar inúmeras limitações a exemplo de espaços físicos inadequados, formação de professores que nem sempre é na lógica da Educação Integral, aliado à desvalorização profissional refletida na falta de condições de trabalho e nos salários percebidos.

Palavras-Chave: Políticas Educacionais; Educação Integral; Programa Mais educação.

SANTOS, Fábio dos. **The More Education Program In the State Education Network from Mato Grosso do Sul (2008-2014)**. Campo Grande, 2016. 170 p. Dissertation (Master degree) Dom Bosco Catholic University – UCDB

ABSTRACT

This dissertation has as object of study the (PME), one of the actions of the Education Development Plan (PDE), established in the second term of the Government Luiz Inácio Lula da Silva (2007-2010), which aims stimulate integral education for children, adolescents and young people. It is linked to the research line "Educational Policies, School Management and Teacher Formation ", the Postgraduate Program in Education - Master's and Doctorate, Catholic University of Don Bosco (UCDB), the Research Group on Public Policies and Management of Education (GEPPE), and the Research Group Policies for Training and Teaching Work in Basic Education (GEFORT). It has as general objective to analyze the implementation and implementation process of the More Education Program (Programa Mais Educação) in two schools of the State Educational Network of Mato Grosso do Sul, located in Campo Grande - MS, from 2008 to 2014, period that covers the two mandates of the Governor André Puccinelli (2007-2014). The specific objectives are: a) To present the public policies that encourage the expansion of the school day; B) Examine the conception of integral education present in the More Education Program; C) To analyze the process of implementation and implementation of the More Education Program in the two schools of the State Educational Network of Mato Grosso do Sul, the first to join the program. As methodological procedure was chosen literature, documentary, and conducting semi-structured interview with a director of each school, a coordinator of the program, a teacher from each school. The selection criterion of the interviewees considers the time of participation in the activities of the More Education Program in the school units selected for research. The research has relevance, because analyzes the process of development and implementation of educational policies, especially policies for basic education, specifically the full-present education policy in the More Education Program. We find, throughout the research process that rethinks the school, from the perspective of integral education through the expansion of the journey, presupposes overcoming many limitations such as inadequate physical spaces, teacher training that is not always in the logic of Integral Education, combined with the professional devaluation reflected in the lack of working conditions and perceived wages.

Keywords: Educational Policies; Integral Education; More education program.

LISTA DE SIGLAS

AIB - Ação Integralista Brasileira

CECR - Centro Educacional Carneiro Ribeiro

CEUS - Centros Educacionais Unificados

CF - Constituição Federal

CIACs - Centros Integrados de Atendimento à Criança

CIEPs - Centros Integrados de Educação Básica

CNE - Conselho Nacional de Educação

CNPq - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente

FUNDECT - Fundação de Apoio ao Desenvolvimento do Ensino, Ciência e Tecnologia do Estado de Mato Grosso do Sul

FUNDEF - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais do Magistério

IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

IDH - Índice de Desenvolvimento Humano

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação

MEC - Ministério da Educação

OCDE - Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico

ONU - Organização das Nações Unidas

PDE - Plano de Desenvolvimento da Educação

PISA - Programa Internacional de Avaliação de Estudantes

PME - Programa Mais Educação

PNE - Plano Nacional de Educação

PPP - Projeto Político Pedagógico

PROFIC - Programa de Formação Integral da Criança

UCDB – Universidade Católica Dom Bosco

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

LISTA DE TABELAS

| | |
|--|-----|
| Tabela 1 - Evolução do número de matrículas no ensino fundamental por dependência administrativa, segundo a duração do turno de escolarização – Brasil – (2008-2014)..... | 84 |
| Tabela 2 – Indicadores da Educação Básica no Estado de Mato Grosso do Sul – (2008-2014)..... | 93 |
| Tabela 3 – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) dos Estados..... | 96 |
| Tabela 4 – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) do Estado de Mato Grosso do Sul..... | 96 |
| Tabela 5 – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) “Escola A”..... | 99 |
| Tabela 6 – Número de alunos matriculados na escola A, e no Programa Mais Educação..... | 100 |
| Tabela 7 - Número de alunos matriculados na escola B e no Programa Mais Educação..... | 102 |
| Tabela 8 – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) “Escola B” | 103 |

LISTA DE QUADROS

| | |
|--|----|
| Quadro 1 – Perfil dos Entrevistados..... | 24 |
| Quadro 2 – Critérios para inscrição dos estudantes nas unidades escolares para o Programa Mais Educação de (2008-2014)..... | 80 |
| Quadro 3 - Diretrizes e Metas do Plano PNE (2014-2024)..... | 92 |

SUMÁRIO

| | |
|--|------------|
| INTRODUÇÃO | 13 |
| | |
| PRIMEIRO CAPÍTULO - AS POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO E AMPLIAÇÃO DA JORNADA ESCOLAR | 26 |
| 1.1 A EDUCAÇÃO COMO POLÍTICA SOCIAL | 26 |
| 1.2 A EDUCAÇÃO E O FEDERALISMO BRASILEIRO | 32 |
| 1.3 A POLÍTICA DE AMPLIAÇÃO DA JORNADA ESCOLAR A PARTIR DA CONSTITUIÇÃO FEDERAL DE 1988 | 38 |
| | |
| SEGUNDO CAPÍTULO - A EDUCAÇÃO INTEGRAL NO CONTEXTO BRASILEIRO E NO PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO..... | 47 |
| 2.1 EXPERIÊNCIAS DE EDUCAÇÃO INTEGRAL NO BRASIL | 47 |
| 2.2 CONCEPÇÕES DE EDUCAÇÃO INTEGRAL E AS INFLUÊNCIAS NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA | 57 |
| 2.2.1 A Concepção Conservadora | 58 |
| 2.2.2 A Concepção Socialista Anarquista | 59 |
| 2.2.3 A Concepção Liberal | 61 |
| 2.2.4 Concepções atuais de Educação Integral | 64 |
| 2.3 O PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO NO CONTEXTO DO PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (2014-2024)..... | 67 |
| | |
| TERCEIRO CAPÍTULO - O PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO: A EXPERIÊNCIA EM DUAS ESCOLAS DA REDE ESTADUAL DE ENSINO DE MATO GROSSO DO SUL (2008-2014)..... | 90 |
| 3.1 O PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO NA REDE ESTADUAL DE ENSINO DO ESTADO DE MATO GROSSO DO SUL | 90 |
| 3.2 COTIDIANO DAS DUAS ESCOLAS ESTADUAIS | 98 |
| 3.3 A REALIDADE DAS ESCOLAS SOB O OLHAR DOS ENTREVISTADOS | 104 |
| | |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS..... | 152 |

| | |
|--|------------|
| REFERÊNCIAS | 157 |
| APÊNDICES | 165 |
| ROTEIRO DE ENTREVISTAS - DIRETORA DA UNIDADE ESCOLAR..... | 166 |
| ROTEIRO DE ENTREVISTAS - COORDENADORA DO PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO NA UNIDADE ESCOLAR..... | 167 |
| ROTEIRO DE ENTREVISTAS - PROFESSOR DO PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO NA UNIDADE ESCOLAR..... | 168 |
| TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO | 169 |

INTRODUÇÃO

O objetivo desta pesquisa é analisar o processo de implantação e implementação do Programa Mais Educação em duas escolas da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul, localizadas em Campo Grande – MS, no período de 2008-2014, vincula-se à linha de pesquisa “Políticas Educacionais, Gestão da Escola e Formação Docente”, do Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado e Doutorado, da Universidade Católica Dom Bosco (UCDB), ao Grupo de Pesquisa Políticas Públicas e Gestão da Educação (GEPPE), e ao Grupo de Pesquisa Políticas de Formação e Trabalho Docente na Educação Básica (GEFORT).

A pesquisa em pauta está inserida no âmbito do projeto “Parcerias Público Privadas em Municípios Sul-Mato-Grossenses: uma análise a partir do Plano de Ações Articuladas – PAR”, desenvolvido com o auxílio da Fundação de Apoio ao Desenvolvimento do Ensino, Ciência e Tecnologia do Estado de Mato Grosso do Sul (FUNDECT), sob a coordenação da profa. Dra. Elisangela Alves da Silva Scaff da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD).

O período desta pesquisa 2008 a 2014, abrange os dois mandatos do ex-governador do Estado, André Puccinelli (2007-2014); período em que o Programa Mais Educação foi implantado e implementado nas duas escolas selecionadas para pesquisa, as primeiras a aderirem ao programa.

Um dos critérios para a adesão ao Programa é o fato de as escolas apresentarem baixo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), e estarem localizadas em territórios marcados por situações de vulnerabilidade social¹ e

educacional, e possuem infraestrutura adequada para realização das atividades do Programa, ressaltamos, ainda, que uma delas localiza-se em uma comunidade quilombola.

Nos últimos anos a discussão sobre a ampliação da jornada escolar vem ganhando atenção no cenário das políticas educacionais, por meio do Programa Mais Educação (PME), uma das principais ações do governo federal, com o intuito de melhorar a qualidade da educação escolar, conforme previsto no Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). O Programa Mais Educação foi criado pelo Governo Federal em 2007, por meio da Portaria Normativa Interministerial n. 17/2007, com o objetivo de “[...] fomentar a educação integral de crianças adolescentes e jovens, por meio de apoio à atividades socioeducativas no contra turno escolar” (BRASIL, 2007). De acordo com o documento (SILVA; SILVA, 2013, p.69) afirma que:

Dentre as tentativas de melhorar a educação brasileira o Governo Federal apresenta dentro do Plano de Desenvolvimento da Educação mais um programa, o “Mais Educação”, que tem como base a perspectiva de universalizar o acesso e visa manter os alunos mais tempo na escola.

Quanto ao nosso interesse pela pesquisa, deve-se à formação acadêmica em Filosofia e História e o que nos impele, como professor, a buscar a formação continuada, aliada ao interesse de atuar como docente do ensino superior. O fato de atuarmos como membro da equipe pedagógica da Universidade Católica Dom Bosco (UCDB/Virtual), despertou-nos o desejo e a necessidade de aprofundar os estudos sobre o cenário educacional de forma geral e, em especial, a educação básica, mais especificamente o Programa Mais Educação (PME). A participação nas reuniões do Grupo de Pesquisa Políticas Públicas e Gestão da Educação (GEPPE), e posteriormente no Grupo de Pesquisa Políticas de Formação e Trabalho Docente na Educação Básica (GEFORT), ambos da UCDB, contribuiu significativamente para que fôssemos, aos poucos, construindo e delimitando o nosso objeto de pesquisa.

A escolha do tema da pesquisa proposta, além dos fatores já mencionados se consolidou ao cursamos as disciplinas oferecidas no Programa de Pós-graduação em

¹ Estudo realizado pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e Cultura (UNESCO) e pelo Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), que originou o livro “Juventude, violência e vulnerabilidade social na América Latina: desafios para políticas” trabalha a definição de vulnerabilidade social como sendo o resultado negativo da relação entre disponibilidade dos recursos materiais ou simbólicos dos atores, sejam eles indivíduos ou grupos, e o acesso à estrutura de oportunidades sociais econômicas culturais que provêm do Estado, do mercado e da sociedade. Esse resultado se traduz em debilidades ou desvantagens para o desempenho e mobilidade social dos atores (ABRAMOVAY et al, 2002).

Educação (PPGE), da Universidade Católica Dom Bosco (UCDB), que nos propiciou reflexão acerca do processo de formulação e implementação das políticas educacionais brasileiras nos diferentes níveis, etapas e modalidades de ensino, bem como a compreensão do papel do Estado na formulação das políticas educacionais, a influência das orientações neoliberais e suas consequências para a educação brasileira no atual contexto histórico.

Nesse sentido, é imprescindível para a consecução deste trabalho a compreensão das mudanças ocorridas nas políticas educacionais brasileiras, em especial nos anos de 1990, entre elas, a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases para a Educação (LDB), n. 9.394/96.

Considerando este contexto, é aprovado o Plano Nacional de Educação (PNE), 2001-2010, por meio da Lei n. 10.172, de 9 de janeiro de 2001, no sentido de orientar a educação brasileira no período da sua vigência. Traz em seu bojo, iniciativas sobre a Educação Integral, mencionando a escola em tempo Integral, mas realçando que a oferta deve transcender o ensino fundamental, e incluir crianças, sobretudo, das camadas sociais mais necessitadas no sentido do atendimento aos seus direitos já regulamentados.

O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), criado com o objetivo de melhorar a qualidade da educação e que se constituiu como um conjunto de mais de quarenta programas e instrumentos avaliativos que buscavam contemplar a educação. Concomitante a isso, foi promulgado o Decreto n. 6.094, de 24 de abril de 2007, instituindo o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, para ser implementado pela União, tido como “carro chefe” do PDE (SAVIANI, 2007, p.3).

O Programa Mais Educação (PME) é uma das ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), instituído no segundo mandato do Governo Luiz Inácio Lula da Silva (2007-2010). Essa ação constitui-se como uma atuação do Governo Federal, que ocorre em regime de colaboração com Estados e Municípios, conforme previsão legal. Caracteriza-se por meio do desenvolvimento de um conjunto de atividades diversificadas abrangendo, por exemplo, a educação ambiental, o acompanhamento pedagógico, os direitos humanos em educação, entre outros, oferecido no turno oposto ao que o estudante frequenta as aulas, podendo ser na própria escola ou em outros espaços da comunidade (BRASIL, SEB/MEC, 2013).

Conforme informações do site do MEC (2011), a ampliação da jornada escolar no Brasil, por meio do Programa Mais Educação, tem-se apresentado como,

[...] uma estratégia educacional inovadora que, dentre outros aspectos, articula projetos e programas do Governo Federal e de outras instituições educacionais e sociais, voltados para promoção do aumento da permanência dos alunos nas escolas. Os projetos e planos de ação concebidos pelas escolas se fundamentam em propostas de ampliação dos espaços educacionais utilizados, na expansão das oportunidades educativas, no compartilhamento da tarefa de educar entre professores, família, comunidade e outros atores, na complementação do horário escolar com outras atividades educativas que ampliaram as áreas de conhecimentos previstas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, numa perspectiva de educação integral (BRASIL, INEP, 2011, p.1).

Diante do exposto, não se pode falar em educação básica no país sem mencionar uma das ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), que incentiva a ampliação da jornada escolar, recuperando a bandeira da educação integral, por meio do Programa Mais Educação (PME), cuja análise do processo de implantação e implementação de suas propostas, em duas escolas da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul, é o nosso objeto de pesquisa. Conforme afirma Silva; Silva (2013, p.702), “A problemática da ampliação da jornada escolar e a bandeira da educação integral vêm ganhando atenção especial na agenda educacional brasileira”, haja vista que é uma estratégia de política educacional adotada pelo Governo Federal brasileiro, por meio da Portaria Interministerial n. 17/2007, e pelo Decreto n. 7.083, de 27 de janeiro de 2010, que dispõe sobre o Programa Mais Educação.

Destacamos a relevância da pesquisa por acreditarmos que a mesma possibilita uma análise e aprofundamento da implantação e implementação das políticas públicas educacionais, em especial as voltadas para educação básica, mais especificamente a política de educação integral em Mato Grosso do Sul.

Outro aspecto a ser destacado no que se refere à relevância, é a contribuição da sistematização e aprofundamento do conhecimento referente à parceria público-privada estabelecida entre o poder público e a sociedade civil, conforme o Decreto n. 6.094, de 24 de abril de 2007, que dispõe sobre a implementação do “Plano de Metas Compromisso Todos Pela Educação”, pelo Governo Federal, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica, por meio de regime de colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, com a participação das famílias e da comunidade, expresso em suas diretrizes.

Art. 7^o Podem colaborar com o Compromisso, em caráter voluntário, outros entes, públicos e privados, tais como organizações sindicais e da sociedade civil, fundações, entidades de classe empresariais, igrejas

e entidades confessionais, famílias, pessoas físicas e jurídicas que se mobilizem para a melhoria da qualidade da educação básica (BRASIL, 2007. s/p.).

A Portaria Interministerial n. 17/2007, que normatizou o Programa Mais Educação, reforça a importância do envolvimento de diferentes atores nas atividades desenvolvidas pelo Programa, o Art. 6º. Inciso VI, afirma: “Fomentar a participação das famílias e comunidades nas atividades desenvolvidas, bem como da sociedade civil, de organizações não-governamentais e esfera privada” (BRASIL, 2007, s/p.).

Diante da necessidade de conhecermos o que já foi produzido cientificamente sobre nosso objeto de pesquisa, buscamos, em diferentes bancos de teses e dissertações, trabalhos que tivessem relação com a temática abordada. Nosso objetivo, ao analisarmos a produção científica com o tema “Programa Mais Educação”, no período de 2008 a 2014, pautou-se também na importância de constituir o estado do conhecimento².

Para seleção e delimitação das pesquisas que tratam da mesma temática do nosso trabalho, optamos por fazer uma busca com os seguintes descritores: “Programa Mais Educação”, “Educação Integral” e “Escola em tempo Integral”. Selecionamos apenas aqueles trabalhos que apresentavam algum dos descritores no título, e que tivessem mais relevância para pesquisa que ora propomos.

Inicialmente, consultamos o banco de teses e dissertações da Universidade Católica Dom Bosco (UCDB), e encontramos a dissertação de mestrado de Lohanna Carrilho de Melo, defendida em 2013, intitulada “A prática Pedagógica e a Formação de Professores na implementação de uma Escola em tempo Integral: expectativas e dilemas.”

A pesquisa de Melo (2013) descreve e analisa a prática pedagógica de professores de uma escola em tempo integral, na Rede Municipal de Ensino (REME), de Campo Grande/MS, descrevendo as expectativas e dilemas na fase inicial de implementação do projeto, ou seja, destacando suas dificuldades, e as estratégias de superação, para se adaptarem ao projeto.

² Para Ens e Romanowski (2006, p.39-40) “embora recentes, os estudos de ‘estado da arte’ que objetivam a sistematização da produção numa determinada área do conhecimento já se tornaram imprescindíveis para apreender a amplitude do que vem sendo produzido. Os estudos realizados a partir de uma sistematização de dados, denominada ‘estado da arte’, recebem esta denominação quando abrangem toda uma área do conhecimento, nos diferentes aspectos que geram produções. [...] O estudo que aborda apenas um setor das publicações sobre o tema estudado vem sendo denominado de ‘estado do conhecimento’.”

A autora ressalta que os professores receberam formação preparatória para desenvolver suas atividades, mas, mesmo assim, sentiam-se despreparados, considerando que se tratava de um projeto inovador, por isso, o foco de sua pesquisa foi analisar a formação e as práticas pedagógicas dos professores frente às mudanças e inovações previstas pela proposta.

Na sequência, Melo (2013) propõe analisar o caráter inovador do projeto, já que se trata de um novo projeto, que sugere mudança educacional, tal análise é feita a partir da descrição estrutural e pedagógica e também dos depoimentos dos professores que atuaram no desenvolvimento do projeto em pauta.

Para o desenvolvimento do trabalho, a autora adotou como metodologia a abordagem qualitativa na modalidade descritiva-explicativa por meio de análise de documentos e da fala dos professores.

Como análise conclusiva Melo (2013) registrou aspectos inerentes às três questões básicas, inicialmente levantadas apontando para o caráter inovador do projeto, para a necessidade de adaptação do mesmo a realidade da escola e das mudanças ocorridas nas práticas dos professores no sentido da implementação da proposta.

Ressaltamos que a pesquisa de Melo (2013) se difere da nossa, pois focamos no Programa enquanto uma política pública de educação, e não no aspecto da formação e prática pedagógica dos docentes.

Consultamos, também, o banco de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), em que localizamos as pesquisas apresentadas a seguir.

Dentre os trabalhos encontrados, registramos a dissertação de mestrado de Núbia Rejaine Ferreira Silva, defendida em 2011, na Pontifícia Universidade Católica de Goiás, com o título: “Escola de Tempo Integral: um estudo da relação entre o programa federal Mais Educação e propostas de educação pública integral do Estado de Goiás e Município de Goiânia (2007-2010)”.

A autora analisa a relação entre as propostas da escola pública integral da Rede Estadual de Goiás e da Rede Municipal de Ensino de Goiânia, Município de Goiânia e as orientações contidas nos documentos do Programa Mais Educação.

Silva (2011) buscou compreender as concepções pedagógicas que fundamentam as propostas em pauta, as dimensões sociais e a coerência teórica-pedagógica. A autora se utiliza, enquanto procedimento metodológico, da pesquisa documental e bibliográfica.

A análise conclusiva aponta para a concordância da autora quanto à necessidade de reforma nas políticas educacionais brasileiras. Registrou também a dificuldade quanto à coleta de dados, como também a desarticulação pedagógica dos programas, municipal e estadual, e do programa federal, o que não inviabiliza, a proposta de ampliação do tempo escolar.

Outro trabalho localizado foi a dissertação de mestrado de Sheila Cristina Monteiro Matos, defendida em 2011, na Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, com o título: “Programa Mais Educação/ Mais Escola: avanços e desafios na prática educativa em Duque de Caxias”.

A autora objetivou analisar as práticas educativas em Duque de Caxias, na escola municipal Visconde de Itaboraí, a partir da implementação do Programa Mais Educação/Mais Escola. A problemática apresentada questiona sobre como vem sendo implementadas as práticas educativas associadas a esse programa nos turnos da escola escolhida para a pesquisa.

O estudo teórico contemplou os pressupostos da educação integral, contextualizando o Programa Mais Educação dentro da política educacional do governo Luiz Inácio Lula da Silva. Analisou também as características do Município em questão, sua política educacional, o Programa Mais Escola e as práticas educativas do turno e contraturno da escola em pauta.

A autora chegou aos resultados de que as práticas educativas realizadas são indutoras de uma educação de qualidade, caracterizadas pela melhoria da autoestima, do interesse e dos resultados escolares dos alunos no contraturno, com destaque para o início do diálogo entre os professores dos dois turnos.

Matos (2011) constata que como desafio, a necessidade de dinamização das aulas no turno regular, aumento do número de participantes no Programa, articulação das disciplinas entre os turnos e estabelecimento de um diálogo efetivo entre todos os atores envolvidos no processo educativo.

Registramos ainda a dissertação de Simone Costa Moreira, defendida em 2013, na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação. Porto Alegre, com o título: “Programa Mais Educação: uma análise de sua relação com o currículo formal em três escolas de Esteio-RS”.

Moreira (2013) analisa as relações estabelecidas entre o Programa Mais Educação e o currículo formal escolar, além de analisar os pressupostos teóricos do

Programa em pauta. Buscou compreender também, as concepções das escolas sobre saberes escolares e comunitários, educação integral e currículo.

A autora faz uma contextualização histórica da educação integral no país, evidenciando as influências do Programa Mais Educação. Discorre sobre as principais teorias curriculares, considerando a importância das mesmas para a compreensão e análise dos documentos para a implantação do Programa Mais Educação.

Como resultados da pesquisa, Moreira (2013), referindo-se a análise da educação integral, constata que a mesma, foi permeada pelas discontinuidades decorrentes das mudanças políticas conjunturais, pela falta de recursos financeiros e humanos para a concretização da proposta em pauta. Acrescente-se a estes fatores, os obstáculos relativos à estrutura física das escolas, e, sobretudo, pela fragmentação do currículo formal e o do contraturno, com as atividades diversificadas.

Em sua pesquisa Moreira (2013) constata, ainda, a inexistência de orientações da Secretaria Municipal de Educação, quanto à consolidação de uma política municipal de educação integral associada à situação de educadores aderirem ao programa como voluntários, o que impede em parte, a integração plena da escola ao Programa Mais Educação.

Outro trabalho encontrado no acervo da CAPES foi a tese de Rosa Maria Pinheiro Mosna, com o título “Avaliação da política pública “Programa Mais Educação” em escolas de ensino fundamental da rede estadual de ensino do Rio Grande do Sul: impactos na qualidade e no financiamento do ensino fundamental.”, defendida em 2014, na Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Considerando que o Programa Mais Educação, como política do governo federal, propõe a ser um indutor da ampliação da jornada escolar na perspectiva da educação integral, a tese de Mosna faz a avaliação da implementação da política em pauta no Rio Grande do Sul, avaliando os processos e impactos na qualidade da educação e no financiamento do ensino fundamental em escolas da rede estadual.

A pesquisa apresenta um histórico da política pública de Educação Integral, em âmbito estadual, no Rio Grande do Sul e de avaliação de política. Discorre sobre o Programa Mais Educação – objetivos, finalidade, marco teórico -, a política de financiamento da educação, além da contextualização das diferentes concepções de educação integral.

Como resultados, a autora alega a insuficiência de financiamento de recursos para atender as demandas educativas e o financiamento do Programa, quando comparado aos demais recursos recebidos pela escola.

Constata que, além do crescimento expressivo e acelerado do Programa, há um alto grau de satisfação tanto por parte dos beneficiários como dos implementadores, permitindo afirmar que o Programa tem realmente efetividade social.

Apesar das constatações, Mosna (2014) registra que o Programa ainda necessita de ajustes, uma vez que ainda não ocorreram as alterações curriculares que o mesmo propõe e a implementação não vem atendendo as orientações contidas nos documentos oficiais, muito embora alguns documentos carecem de maior clareza. Ainda como resultado, constata que os desencontros de finalidades e objetivos identificados se devem à ausência de um currículo integral e integrado, à falta de regularidade no oferecimento das oficinas, ao viés reducionista atribuído ao Programa, dentre outros.

Vários foram os trabalhos encontrados, e os selecionados e apresentados no estado do conhecimento, foram aqueles que apresentam maior proximidade com a temática em pauta que melhor contribuíram para definição do objeto e objetivos desta pesquisa.

Esta pesquisa se diferencia das demais, na medida em que busca analisar como se materializou as ações do Programa Mais Educação, na Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul, no período de 2008-2014, enquanto política do Governo Federal. A questão que norteia essa pesquisa é como ocorreu o processo de implantação e implementação das propostas do Programa Mais Educação em duas escolas da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul, localizadas em Campo Grande - MS.

Para responder a esse questionamento, definimos como objetivo geral analisar a implantação e implementação do Programa Mais Educação em duas escolas da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul, localizadas em Campo Grande – MS, no período de 2008–2014.

E como objetivos específicos: a) Apresentar as políticas públicas que incentivam a ampliação da jornada escolar; b) Examinar a concepção de educação integral presente no Programa Mais Educação; c) Analisar o processo de implantação e implementação do Programa Mais Educação nas duas escolas da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul, selecionadas para pesquisa.

Para consecução desta investigação, pautamo-nos no levantamento de dados de variadas fontes com o intuito de recolher informações prévias sobre a temática em

discussão. Neste sentido, para atingir os objetivos definidos, num primeiro momento, nossa opção metodológica foi a pesquisa bibliográfica e documental, tendo como fundamentação uma abordagem qualitativa. Sobre a abordagem qualitativa Martinelli (1999), enfatiza que “[...] essa pesquisa tem por objetivo trazer à tona o que os participantes pensam a respeito do que está sendo pesquisado”.

A pesquisa documental assemelha-se muito à pesquisa bibliográfica. A diferença entre ambas está na natureza das fontes. Enquanto a pesquisa bibliográfica se utiliza fundamentalmente das contribuições dos diversos autores sobre determinado assunto, a pesquisa documental vale-se de materiais que não receberam um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetivos da pesquisa.

Rodríguez (2004, p. 24) acrescenta ainda que:

A pesquisa documental implica, inicialmente, procurar, preparar, reunir a documentação, com o intuito de “compreender o assunto”, tentando abordar a totalidade. Porém, nesse caminho da história encontramos o real, muitas vezes pequenos fragmentos, num mundo nebuloso de perdas de “memória” geralmente intencional. Nesse sentido, a história será produzida, escrita, inscrita, num contexto posterior, onde os “atores” deixam sua “pegada” e, será o historiador quem deverá tentar entender e organizar estes documentos.

A pesquisa documental foi desenvolvida por meio de análise da legislação educacional brasileira, expressa em vários documentos, visando ter acesso às informações que norteiam as políticas públicas educacionais que incentivam à ampliação do tempo de permanência na escola, tais como: Constituição Federal (1988), Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei n. 8.069/90; Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) n. 9.394/96, Plano Nacional de Educação (PNE) Lei nº 13.005/14, Fundo Nacional de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), Lei nº 9.424/96, Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), Decreto n. 6094/07, que dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, e ainda, do Programa Mais Educação (PME), normatizado pela Portaria Interministerial n. 17/2007, e institucionalizado pelo Decreto n.7.083/10; Projeto Político Pedagógico (PPP) das escolas, dentre outros. O desenvolvimento da pesquisa documental foi de fundamental importância, não apenas porque estudamos o processo de implantação e implementação do Programa Mais Educação, mas, principalmente, porque a dimensão percebida na realidade estudada pode ser diferente das orientações que constam nos documentos oficiais.

Visando compreender e analisar as diferentes concepções de educação integral constituiu como arcabouço teórico desta pesquisa os autores que tratam da questão em pauta, tais como: Cavalari (1999), Cavalieri (2002, 2009, 2010, 2013), Coelho (2009), Gadotti (2009, 2010), Guará (2009), Lerclerc (2012), Moll (2008, 2009, 2010, 2012), Paro (1988), Silva e Silva (2013), entre outros. A leitura das obras citadas possibilitou desenvolvermos breves considerações sobre as concepções de educação integral.

A pesquisa de campo iniciou-se com visita à Secretaria de Educação do Estado (SED/MS), com a carta de apresentação da UCDB (Apêndice A). Em um primeiro momento solicitamos, por meio de ofício, autorização para ter acesso aos documentos e informações relativos ao Programa em pauta, e para realização da pesquisa nas duas unidades escolares selecionadas. Após protocolo do ofício, recebemos autorização para consecução do trabalho (Apêndice B).

Embora a responsável técnica pelo Programa Mais Educação do Estado tenha se prontificado a repassar as informações referentes ao Programa, após várias visitas a SED e troca de mensagens eletrônicas, informou-nos verbalmente que não poderia disponibilizar as informações solicitadas e dados precisos sobre o Programa, pois estava assumindo a gestão em 2015, e não tinha esses dados sistematizados. Diante do exposto, justificamos que os dados aqui apresentados referem-se aos que foram encontrados em sites do INEP/MEC, observatório do PNE, Censo Escolar, e no Projeto Político Pedagógico das escolas campo empírico desta pesquisa.

Estabelecemos contato também com as diretoras e a equipe pedagógica das unidades escolares. Na ocasião apresentamos a autorização da SED, e parecer favorável do Comitê de Ética da Universidade Católica Dom Bosco para a realização de entrevista semiestruturada e dar continuidade ao desenvolvimento da pesquisa.

Como instrumento de coleta de dados para pesquisa *in loco*, utilizamos entrevista semiestruturada que, para Gil (1994) é a técnica mais adequada para se obter informações sobre o objeto de estudo, uma vez que essa técnica possibilita ir além das descrições das ações, na medida em que atitudes, sentimentos e comportamentos podem emergir, congregando, desta forma, novas fontes para a interpretação dos resultados pelos próprios entrevistados.

As entrevistas foram realizadas com os responsáveis pelo desenvolvimento das atividades do Programa Mais Educação, são eles: uma diretora de cada unidade escolar, uma coordenadora do Programa Mais Educação em cada unidade escolar e um

professor de cada unidade escolar. O critério de seleção dos entrevistados levou em conta o maior tempo de participação nas atividades do Programa Mais Educação, nas escolas selecionadas para pesquisa, embora nem todos tenham atuado no Programa desde o início das atividades. A seguir, destacamos o perfil dos sujeitos da pesquisa:

Quadro 1 – Perfil dos Entrevistados

| Função | Código | Escola | Perfil |
|--|----------------|---------------|--|
| Diretora | Diretora A | A | Atua no Programa Mais Educação desde 2008. Graduada em Pedagogia. |
| Diretora | Diretora B | B | Atua no Programa Mais Educação desde 2008. Graduada em Licenciatura Plena em Educação Física. |
| Coordenadora do Programa Mais Educação na Escola | Coordenadora A | A | Atua no Programa Mais Educação nos anos (2009, 2010, 2011 e 2015). Graduada em Pedagogia, Pós-Graduada (Lato Sensu) em Coordenação Pedagógica. |
| Coordenadora do Programa Mais Educação na Escola | Coordenadora B | B | Atua no Programa desde 2008. Graduada em Pedagogia e Artes. Doutoranda em Educação. |
| Professor | Professor A | A | Atua no Programa Mais Educação desde 2011. Graduado em Pedagogia. |
| Professor | Professor B | B | Atua no Programa Mais Educação desde 2011. Graduado em Matemática. Pós-Graduado (Lato Sensu) em Metodologia de Ensino em Matemática. |

Fonte: Elaboração própria

Todas as entrevistas foram gravadas com o consentimento dos entrevistados e agendamento prévio, em lugar e horário estabelecidos pelos entrevistados, conforme termo de consentimento (Apêndice C). Merece registro certa dificuldade para os encontros, uma vez que alguns profissionais se encontravam em licença médica, além da reforma no telhado da Escola B, o que resultou na suspensão das atividades por mais de quinze dias. Outro dado interessante é o receio de alguns dos entrevistados no registro do seu depoimento.

O instrumental de coleta de dados (Apêndice D) continha dois eixos temáticos, no sentido de organizar os dados da entrevista. O primeiro eixo tratava da implantação do Programa Mais Educação e procurava compreender a participação dos sujeitos da pesquisa no processo de implantação do referido Programa. Buscava, ainda, detectar como os entrevistados avaliavam o processo de implantação.

O segundo eixo referia-se propriamente à implementação do Programa Mais Educação, no qual procuramos levantar um conjunto de informações que nos possibilitasse uma melhor compreensão do processo de materialização desse Programa nessas escolas. Os dados relativos às condições das escolas, conhecimento do Projeto Político Pedagógico (PPP), estabelecimento de parcerias, ações desenvolvidas, avaliação do Programa Mais Educação, entre outras, foram as informações buscadas.

Após as entrevistas, foram transcritas as falas dos entrevistados e selecionados os trechos que mais ressaltaram a temática da pergunta. As informações foram organizadas, sistematizadas e analisadas por meio de análise de conteúdo, que segundo Bardin (1977, p. 38) consiste em: um conjunto de técnicas de análise, apropriando-se de procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, possibilitando a interferência de conhecimentos relativos às condições de produção, e a indicadores (quantitativos, ou não).

Diante do exposto, esta pesquisa está organizada em três capítulos. No primeiro capítulo o objetivo é apresentar as políticas públicas que incentivam a ampliação da jornada escolar articulada ao projeto neoliberal de sociedade e de educação.

No segundo capítulo, propusemo-nos apresentar algumas experiências de educação integral e as diferentes concepções presentes na educação brasileira bem como no Programa Mais Educação.

O terceiro e último capítulo consiste na análise do processo de implantação e implementação do Programa Mais Educação nas duas escolas da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul, localizadas em Campo Grande – MS, por meio dos dados coletados, conforme os depoimentos das diretoras, coordenadoras e professores das duas unidades escolares selecionadas para consecução desta pesquisa.

Por fim, as considerações finais consistem numa síntese do estudo em questão, com destaque para os principais resultados da pesquisa.

PRIMEIRO CAPÍTULO

AS POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO E AMPLIAÇÃO DA JORNADA ESCOLAR

Este capítulo tem como objetivo examinar o contexto de elaboração das políticas públicas sociais articuladas ao projeto neoliberal de sociedade e de educação, apresentando a legislação que incentiva a ampliação da jornada escolar nas escolas de educação básica.

1.1 A EDUCAÇÃO COMO POLÍTICA SOCIAL

Conhecer o contexto histórico de uma política pública, ou seja, sua formulação, implantação e implementação são de fundamental importância para o entendimento da sociedade contemporânea e globalizada em que vivemos. Assim, compreender as correlações de forças existentes na sociedade, e, sobretudo, compreender o cenário em que se estabelecem as relações entre a ação pública e as demandas sociais faz-se necessário. Essas compreensões contribuem para o entendimento que as políticas públicas são resultantes do tensionamento existente entre o poder público constituído e as representações da sociedade por meio dos movimentos sociais, e demais organizações que representam a sociedade civil, bem como os partidos políticos que representam os diferentes projetos societários. “As políticas sociais resultam, ainda, das escolhas e prioridades do poder público para atender demandas coletivas e setoriais” (SILVA; CUNHA, 2014, p.2).

Para Pereira (2009), a política social

[...] visa, mediante esforço organizado e pactuado, atender necessidades sociais cuja resolução ultrapassa a iniciativa privada, individual e espontânea, e requer deliberada decisão coletiva regida por princípios de justiça social que, por sua vez, devem ser amparados por leis impessoais e objetivas, garantidoras de direitos (PEREIRA, 2009, p. 171).

Desta forma, entendemos que a política social é um mecanismo de intervenção pública em favor do bem-estar e da cidadania em qualquer que seja a área demandada. Na área educacional

Essas políticas chegam às escolas públicas em todo o país materializadas em ações do Estado brasileiro – em programas, planos, projetos, legislações que têm a finalidade de imprimir no sistema de ensino estratégias, objetivos, metas e indicadores a serem alcançados e executados pelas escolas e pelos professores e estudantes, ainda que não tenham sido decididos por eles (SILVA; CUNHA, 2014, p.2).

Quanto à política educacional, a mesma pode ser considerada um processo que se revela de acordo com o contexto histórico de cada época, com a organização dos seres humanos, com dinâmica e força motora próprias, que impulsionam as mudanças a partir da relação com as demais esferas do mundo social, conforme afirma Martins (1994, p.10):

Política educacional é carregada de intenções, e são justamente as intenções o que há de comum em todos os tipos de política educacional. Aprendendo a ler as intenções de uma política educacional você se torna capaz de perceber que tipo de gente a sociedade está querendo, qual o projeto de ser humano que nela predomina.

A política educacional tem outro aspecto importante a ser destacado, qual seja, a sua relação ambígua com o imaginário das pessoas e com a ideologia dos grupos sociais. Ao mesmo tempo em que influencia e interfere no imaginário das pessoas, na reprodução da ideologia, ela também se constitui e é consequência desse processo. Uma vez que:

Em sociedades como a nossa, a política educacional, muito mais que um rol de metas e planos setoriais, é um processo complexo que não se esgota em programas de governo, mas está presente e atua na subjetividade humana. Ao tratar da educação, que deve ser transmitida de geração a geração, a política educacional está interferindo no corpo de regras sociais constituintes da moralidade de um grupo, podendo incluir ou excluir valores, e acaba delimitando, assim, o próprio processo de formulação subjetiva do ser humano, que envolve os sentimentos e as disposições emocionais que vão regular a sua conduta (MARTINS, 1994, p.12).

Diante do exposto, entendemos, também, que o processo educacional pode contraditoriamente e por meio da crítica, superar, transcender os discursos ideológicos e impor resistências à dominação, de uma sociedade moderna, enraizada de um sistema capitalista fortemente articulado, que não garante a participação econômica, social, política e cultural para todos.

Convém esclarecer que nessa discussão sobre as políticas públicas, de forma geral, e da Educação, em especial, é difícil chegar a uma definição única, considerando que para compreendê-la é necessário o entendimento de diferenciados conceitos, até porque não se trata de uma única política, mas sim de diversas políticas públicas educacionais. Por isso, elas não são definíveis por meio de um único termo, e menos ainda recebem definições prontas e acabadas.

A formação de uma política pública é um processo de construção histórica e política que se desenvolve na esfera pública, isto é, no bojo das diferentes relações, interesses, conflitos e consensos assim como das preferências, escolhas e decisões na sociedade: interlocução entre Estado e Sociedade.

Assim, o efeito de uma política pública não é apenas um produto do governo ou das forças de mercado, ou das ações dos cidadãos, é um produto combinado da interação de todos os atores envolvidos.

Para os teóricos marxistas, o Estado é uma entidade fortemente marcada pela competição entre as classes em conflito que buscam, por meio da disputa, sobrepor seus interesses uma sobre as outras. Com isso, percebe-se que o Estado surge das relações de produção e não da mente humana ou da vontade dos homens. Nesta perspectiva, o Estado não está acima dos conflitos existentes na sociedade, mas sim profundamente envolvido com eles. Para Shiroma (2007, p. 8), o

Estado expressa as: formas contraditórias das relações de produção que se instalam na sociedade civil, delas é parte essencial, nelas tem fincada sua origem e são elas em última instância que, historicamente delimitam e determinam suas ações. O Estado, impossibilitado de superar contradições que são constitutivas da sociedade – e dele próprio, portanto – administra-as, suprimindo-as no plano formal, mantendo-as sob controle no plano do real, como um poder que, procedendo da sociedade, coloca-se acima dela, estranhando-se cada vez mais em relação a ela. As políticas públicas emanadas do Estado anunciam-se nessa correlação de forças, e nesse confronto abrem-se as possibilidades para implementar sua face social, em um equilíbrio instável de compromissos, empenhos e responsabilidades.

Além do mais, o Estado é uma instituição de classe necessária ao modo de produção, pois, desempenha funções essenciais para organização da sociedade, como,

por exemplo, a mediação que estabelece entre os conflitos de classes e a manutenção da ordem capitalista. Segundo Vieira (1992, p.77-78):

[...] na história do capitalismo, a atuação estatal desmembra-se em setores onde o Estado se afirma e em setores onde ele se nega, ocupando maiores ou menores espaços. Aí o Estado se encontra diante da necessidade de criar condições para o aumento da taxa média de lucro, alimentando a acumulação do capital, ou então diante de pressões de uma sociedade mais ou menos organizada, capaz de possuir classes sociais com recursos para encaminhar e para impor seus reclamos ao poder político.

Diante do exposto, entendemos que o Estado é uma instituição necessária para a organização e acumulação do capital que, mediante a correlação de forças da sociedade civil, pode ou não atender as demandas sociais. Isso significa que o Estado oferece “[...] respostas a determinações sócio-históricas de certas sociedades” (VIEIRA, 1992, p.78), ou ainda, em certos momentos vividos pela sociedade.

O Estado, enquanto cenário das disputas de interesses de classes, sintetiza e põe em movimento a força política da classe que domina as relações sociais de produção, ou seja, o Estado é uma estrutura de poder capaz de organizar a sociedade de classes antagônicas, traduzindo geralmente o ideal da classe dominante, favorecendo as condições fundamentais para o seu máximo desenvolvimento.

Partindo do pressuposto que as relações de produção influenciam e definem novos padrões sociais, com novas exigências, surge também uma nova ordem social e econômica advinda após a 2ª Guerra Mundial (1939 – 1945), que trouxe graves consequências, dentre elas destaca-se a destinação dos meios de produção, para as sociedades industrializadas, demandando novas formas de atendimento por parte do Estado. Segundo Vieira (1992, p.87),

A eclosão da Segunda Guerra Mundial (1939 - 1945), e suas terríveis consequências para sociedade industrializadas não somente realçam diversos aspectos do ‘Estado-providencial’ como também multiplicam as demandas sociais por sua completa instalação.

Neste cenário, profundas alterações nas formas de produção ocorrem em um contexto de novas relações entre Estado e sociedade de classes fundadas numa visão que atribui ao Estado a responsabilidade prioritária pelas adversidades que afetam a sociedade. O Estado assume um modelo mais intervencionista, baseado nas ideias do economista inglês John Maynard Keynes (1883-1946) em contraponto ao modelo liberal que vigorava anteriormente.

O novo modelo assumido, chamado também de Estado – providencial, além de conduzir um regime de pleno emprego, influenciou a reformulação da política de livre mercado, apontando para criação do Estado do Bem-Estar Social – Welfare State³, cuja premissa era o aumento do investimento público nas áreas da saúde, educação, habitação, dentre outras, por meio da criação de políticas sociais.

Merece registro o fato de que a teoria Keynesiana não questionava o modo de produção capitalista, pois também tinha como base os princípios liberais. Conforme Frigotto (1989, p.102), isto nos leva a entender que a “forma de Estado liberal e a forma de Estado intervencionista são apenas modos específicos de mediação às relações capitalistas de produção”.

O Estado liberal ou o Estado intervencionista não são “escolhas”, mas a própria forma do modo de produção capitalista gerir as crises que lhe são orgânicas, decorrências, em última instância, das formas que as relações capitalistas de produção vão assumindo dentro do movimento de acumulação, concentração e centralização do capital (FRIGOTTO, 1989, p.102).

O padrão Keynesiano entrou em crise em meados dos anos 1970, em decorrência de significativas mudanças no período. O esgotamento da capacidade financeira do Estado causado pela diminuição do seu ritmo de crescimento econômico, aumento da inflação, agravado com o aumento dos preços do petróleo provocou nova crise do capitalismo e da política do estado de Bem-Estar Social (FRIGOTTO, 1989).

O Brasil, ainda que não tenha experimentado o real Estado de Bem-Estar, também se adaptou, de acordo com as conveniências políticas e econômicas, aos ditames dos organismos internacionais, a exemplo do Fundo Monetário Internacional (FMI) e Banco Mundial, no sentido de realizar a reforma do Estado tornando-o menos interventor especificamente em políticas de corte social.

Os princípios do individualismo e da liberdade de mercado, preconizados no pensamento liberal, constituem também a lógica do neoliberalismo que, propõe como solução para a reestruturação do capital, a privatização e a liberação da economia, a redução dos programas de seguridade social de uma forma geral, passando a vigorar a lógica de que ao Estado cabe desempenhar a tarefa de garantir as iniciativas da

³ Se a expressão 'Estado-Providência' aparece na língua francesa em torno de 1860 e a expressão 'Estado social' em língua alemã nos anos 1880, a expressão inglesa *Welfare State* ('Estado de Bem-Estar') é bem mais atual, remontando à década de 1940. Deve ser lembrado, por outro lado, que desde o começo do século XX se fala em *Welfare Policy* ('Política de Bem-Estar') (VIEIRA, 1992, p.87).

sociedade civil, a quem cabe inclusive a tarefa de resolver as funções assistencialistas, assumindo funções que antes cabiam ao Estado por meio das políticas sociais.

Os primeiros sinais do neoliberalismo, baseado na ideologia de um Estado afastado de qualquer ação regulatória da economia, transferindo para o “mercado” e para a iniciativa privada a condução do plano de ajuste econômico do Estado.

As novas exigências advindas da reestruturação capitalista provocam profundas mudanças que vêm ocorrendo desde as últimas décadas do século XX e início do XXI, em todos os planos da sociedade: teórico, ideológico, econômico, sociocultural ético e político. Neste contexto, Frigotto (1995, p. 29), destaca, ainda, que “podemos perceber que a explicação do papel social da educação, ou especificamente da relação entre o processo de produção e os processos educativos ou de formação humana, vem marcada por concepções conflitantes e, sobretudo, antagônicas”.

O projeto neoliberal que passou a fundamentar o modo de produção capitalista e tendo o neoliberalismo como ideologia dominante, emerge em um contexto histórico em que os EUA detinham a hegemonia quase que exclusiva no planeta, tanto do ponto de vista econômico (capitalismo financeiro), quanto cultural (consumo) e militar (aparato bélico pronto para fazer valer sua democracia). O referido projeto procurou responder à crise do capital ocasionada pelo processo de superprodução, tendo como consequência a interligação crescente das economias das nações industrializadas por meio do comércio e das novas tecnologias, defendendo a tese de um Estado mínimo.

Com a justificativa de contribuir para redução dos níveis de pobreza no mundo, organismos multilaterais passaram a oferecer aos governos dos países em desenvolvimento, entre eles o Brasil, recursos financeiros para investimento em políticas educacionais e assessoria na sua formulação. Mesmo assim, os investimentos na educação brasileira não têm demonstrado avanços na questão da qualidade como era de se esperar (FRIGOTTO, 1995).

No que diz respeito à educação, podemos observar o neoliberalismo atuando, de forma agressiva, como instrumento ideológico na formulação das políticas educacionais, favorecidas pela forte crítica às falhas do Estado. Este cenário não pode ser compreendido de forma descontextualizada, ou seja, sem o entendimento das condições históricas, políticas e econômicas que influenciam a reforma do Estado Brasileiro e suas influências na área educacional.

Outro aspecto a ser destacado é que o debate sobre educação e desenvolvimento se tornou ainda mais relevante, considerando a necessidade de se dar uma resposta ao padrão de qualificação emergente no contexto da reestruturação da produção capitalista e da globalização da economia, ocupando lugar central nas políticas educacionais.

Em geral, o termo *globalização* diz respeito a um conjunto de fatores econômicos, sociais, políticos e culturais que expressam o atual estágio de desenvolvimento do capitalismo. Sugere a ideia de movimentação intensa, ou melhor, de aceleração e de integração global, tendo por base um processo de reestruturação produtiva em que a *mais valia* é produzida globalmente por meio de acumulação flexível. Globalização, portanto, pode ser entendida como um conceito ou uma construção ideológica, sobretudo porque traz implícita a ideologia neoliberal, segundo a qual, para garantir desenvolvimento econômico e social, basta aos países liberalizar a economia e suprimir formas superadas e degradadas da intervenção estatal. Desse modo, a economia por si mesma se define, criando um sistema mundial autorregulador, ou melhor, uma sociedade global *livre* regida por regras e sinais de mercado (OLIVEIRA; FONSECA, 2005, p.56. Grifos dos autores).

Neste contexto, se fortalecem os laços entre escolarização, trabalho, produtividade, serviços e mercado, buscando melhorar o desempenho escolar, em especial, no que se refere à aquisição de competências e habilidades relacionadas ao trabalho.

Esse novo enfoque exige procedimentos e o envolvimento de profissionais mais próximos da área de gestão, considerando a necessidade de redução de gastos governamentais e, sobretudo, da busca de uma participação direta da comunidade nas decisões escolares. Como alternativa, e caracterizando-se um modelo de gestão, a descentralização dos sistemas de ensino, baseado em formas flexíveis, participativas e descentralizadas de administração dos recursos e das responsabilidades que não se caracteriza, necessariamente, em uma gestão democrática da educação.

A descentralização é compreendida como um meio de transferir para a escola a responsabilidade pela eficiência e a eficácia do ensino; a gestão é encarada como uma maneira de afirmar uma nova cultura escolar, ancorada em modelos organizacionais que incorporem estratégias de descentralização, autonomia e liderança no âmbito da escola. O intuito é levar as instituições públicas a adotar modelos gerenciais, próprios do setor privado, inclusive no que se refere à organização do trabalho escolar e à busca de fontes alternativas de financiamentos para a escola (OLIVEIRA; FONSECA, 2005, p. 59).

De forma sucinta, buscamos explicitar a consolidação do projeto neoliberal de sociedade e de educação no Brasil, problematizando as desigualdades sociais existentes na relação entre as ações do governo e as demandas da população.

1.2 A EDUCAÇÃO E O FEDERALISMO BRASILEIRO

Historicamente, a educação vem se modificando em decorrência das transformações sócio-históricas ocorridas na sociedade, e, com isso, a educação escolarizada passou a ser a forma principal de socialização e disciplinamento social, transformando-se, gradativamente, numa questão de interesse nacional e, portanto, público, exigindo um posicionamento do Estado quanto ao seu provimento e regulação. No caso do Brasil, para se compreender o contexto educacional à luz dos princípios constitucionais, faz-se necessário, compreender a questão federativa, e é justamente isso que propomos para contextualizar o Programa Mais Educação no âmbito das políticas educacionais para educação básica.

O Brasil caracteriza-se como federação, mas o que de fato isso significa? Apenas afirmar que o Estado federativo compõe-se de um governo central que convive com unidades federativas independentes, e em regime de colaboração, não é suficiente para compreendermos de que forma acontece a distribuição de poder e de responsabilidades de cada ente federado. Cury (2010, p. 152), afirma que:

Trata-se, pois de um regime em que os poderes de governo são repartidos entre instâncias governamentais por meio de campos de competências legalmente definidas. A repartição de competências sempre foi um assunto básico para elucidação da forma federativa de Estado.

As características desse arranjo federativo brasileiro também são destacadas por Abrucio (2010, p.41), ao afirmar que:

O federalismo é uma forma de organização territorial do estado e, como tal, tem enorme impacto na organização dos governos e na maneira como eles respondem aos cidadãos. Isso porque o processo de decisão e sua base de legitimação são distintos do outro modelo clássico de nação, o Estado unitário.

O autor destaca, ainda, que as relações de poder no Estado unitário obedecem a uma lógica de governo hierárquica e piramidal, com autoridade exclusiva

em todo o país, ou seja, “o governo central é anterior e superior às instâncias locais” (ABRUCIO, 2010, p. 41).

Saviani (2011) também ressalta como se estrutura a organização política da União:

[...] a federação é a unidade de vários estados que, preservando suas respectivas identidades, intencionalmente são articulados tendo em vista assegurar interesses e necessidades comuns. Por isso o nível articulador da federação, a instância que representa e administra o que há de comum entre os vários entes federativos se chama precisamente União (SAVIANI, 2011, p. 76).

O Estado federativo brasileiro surge com a Proclamação da República, em 1889, mas somente a partir de 1930 que a educação começou a ser tratada sob a perspectiva nacional com a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública. Neste cenário, de um federalismo centrípeto⁴ - que se centrava do poder da União - a Constituição de 1934, estabeleceu como competência da União, fixar o plano nacional de educação abarcando todos os graus e ramos, bem como coordenar e fiscalizar a execução do mesmo, em todo o território nacional (SAVIANI, 2011).

[...] À União, no exercício da coordenação nacional da política de educação, compete prestar assistência técnica e financeira aos estados, Distrito Federal e municípios, estabelecer diretrizes curriculares e realizar a avaliação do rendimento escolar de todos os graus de ensino, além de manter as próprias instituições de ensino que, juntamente com as escolas superiores privadas, compõem o sistema federal de ensino (SAVIANI, 2011, p. 85).

Mantendo a mesma premissa, ou seja, a descentralidade do poder e no âmbito federal, a Constituição de 1988 é também o resultado das lutas da sociedade civil organizada, por meio de movimentos sociais, que dentre outras demandas da época, lutava também pela descentralização das políticas educacionais, uma vez que no campo da política pública, a descentralização pode se caracterizar como princípio e forma de redistribuição do poder político e econômico.

A Constituição em vigor recusa tanto o federalismo centrífugo⁵ como centrípeto, opta por um federalismo cooperativo⁶, consolida um conjunto de direitos e

⁴ O federalismo centrípeto se inclina ao fortalecimento do poder da União em que, na relação concentração – difusão do poder predominam relações de subordinação dentro do Estado Federal. Pode-se dar como exemplo o próprio Brasil entre os anos 1930-1934, 1937-1945 e 1964-1988 (CURY, 2010, p. 153).

⁵ O federalismo centrífugo remete ao fortalecimento do poder do Estado membro sobre a União em que, na relação concentração – difusão do poder prevalecem as relações de larga autonomia dos Estados-membros. Pode-se assinalar como tal a Velha República, especialmente o poder hegemônico das oligarquias paulistas e mineiras, entre 1898-1930 (CURY, 2010, p. 153).

ampliação de outros, fatos de extrema importância que repercutiram também na educação com a consequente formulação de medidas legais e na criação de órgãos públicos.

A federação é a união estável e permanente entre instâncias autônomas, estados e municípios, mas cuja soberania permanece com a União, tornou-se necessária a construção de um sistema hierárquico colaborativo, baseado num arcabouço legal de modo a organizar este sistema de colaboração entre os entes federativos.

[...] dada federação como a brasileira, institui-se uma hierarquia consubstanciada no arcabouço jurídico, encabeçado, não por acaso, pela Constituição Federal, descendo-se às Constituições estaduais e às Leis Orgânicas municipais, completadas, nos três níveis, por leis complementares e ordinárias. No âmbito dos estados, preserva-se um grau próprio de autonomia que lhes permite baixar normas próprias, mas sem a plenitude de que goza a União, uma vez que devem subordinar-se às diretrizes gerais traçadas por esta última, esfera que escapa às suas atribuições. E se passarmos ao nível municipal, a autonomia torna-se bem mais restrita porque, no caso da educação, sequer a Constituição lhes faculta estabelecer normas próprias, o que é admitido apenas em caráter complementar pela LDB (SAVIANI, 2011, p. 78).

No caso da Educação, o federalismo brasileiro é marcado por uma tendência centralizadora, pois, ainda hoje, o governo federal é responsável pelas principais fontes de recurso e normatiza sua distribuição, conforme o estabelecido em artigo na Constituição Federal de 1988:

Art. 211. A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão em regime de colaboração seus sistemas de ensino.

§ 1º A União organizará o sistema federal de ensino e o dos Territórios, financiará as instituições de ensino públicas federais e exercerá, em matéria educacional, função redistributiva e supletiva, de forma a garantir equalização de oportunidades educacionais e padrão mínimo de qualidade do ensino mediante assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 14, de 1996)

§ 2º Os Municípios atuarão prioritariamente no ensino fundamental e na educação infantil. (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 14, de 1996)

§ 3º Os Estados e o Distrito Federal atuarão prioritariamente no ensino fundamental e médio. (Incluído pela Emenda Constitucional nº 14, de 1996)

§ 4º Na organização de seus sistemas de ensino, a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios definirão formas de colaboração, de

⁶ O federalismo de cooperação busca um equilíbrio de poderes entre a União e os Estados-membros, estabelecendo laços de colaboração na distribuição das múltiplas competências por meio de atividades planejadas e articuladas entre si, objetivando fins comuns. Esse federalismo político e cooperativo foi posto em 1934, em 1946 e é o registro jurídico forte de nossa Constituição (CURY, 2010, p. 153).

modo a assegurar a universalização do ensino obrigatório. (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009); (BRASIL, 1988, s/p).

Portanto, a Constituição Federal (1988) estabelece que cabe ao governo federal a coordenação e financiamento das políticas sociais e neste contexto, também o da educação. Arretche (2004) destaca que a Constituição Federal de 1988 definiu que estados e, prioritariamente municípios, ofertassem o ensino fundamental, bem como obrigou os governos estaduais e municipais a gastarem 25% de sua receita disponível em ensino, ficando o Governo Federal com uma ação apenas supletiva de financiamento.

Com exceção da política de educação fundamental, a concentração de autoridade no governo federal caracteriza as relações federativas na gestão das políticas, pois à União cabe o papel de principal financiador, bem como de normatização e coordenação das relações intergovernamentais (ARRETCHE, 2004, p. 24).

O formato de gestão e financiamento em pauta possibilita reduzir os riscos na implementação das ações entre os diferentes níveis de governo e a concentração do financiamento, o que, teoricamente, permitiria alcançar resultados redistributivos.

No que se refere ao aspecto legal, é importante ressaltar que, embora a maioria das instituições brasileiras situem a educação como de responsabilidade dos entes federados, ou seja, da União, Estados, Distrito Federal e municípios, apenas com a promulgação da Constituição Federal de 1988 torna-se explícita a determinação de que os municípios se organizarão em regime de colaboração com os demais entes federados os seus sistemas de ensino (SAVIANI, 2011).

A Constituição de 1988 também dotou os municípios brasileiros de autonomia fiscal e política e, desta forma, atribuiu a eles a responsabilidade de assumir a função de gestão das políticas públicas. No caso dos municípios, passaram a condição de ente federado com autonomia política e responsabilidade de elaborar sua própria Lei Orgânica.

É de fundamental importância, todavia, ressaltar que, por mais que a Constituição tenha dotado os municípios de certa autonomia, as normas municipais não podem contradizer as normas estabelecidas pela União e Estados.

Conforme afirma Oliveira (2009),

O município como ente federativo tem atualmente a responsabilidade de ordenar o seu desenvolvimento social e garantir o bem estar de seus habitantes, executando políticas públicas que visam à consolidação

democrática do Estado. Dessa forma, o aperfeiçoamento da máquina administrativa, a redefinição de obrigações e encargos, bem como o estabelecimento de políticas específicas passaram a ser preocupação constantes do gestor público municipal (OLIVEIRA, 2009, p. 21).

A inclusão dos municípios na organização dos sistemas de ensino, e a introdução do regime de colaboração é novidade no texto constitucional brasileiros. Mas ainda que as três instâncias federativas estejam envolvidas, somente com a Emenda Constitucional n. 59/2009⁷, é que consta uma divisão de responsabilidades, conforme Art. 2, § 4º “na organização de seus sistemas de ensino, a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios definirão formas de colaboração, de modo a assegurar a universalização do ensino obrigatório”.

Em decorrência da promulgação da Constituição de 1988, foi elaborada a Lei de Diretrizes e Bases para a Educação (LDB), n. 9.394/96, em 20 de Dezembro de 1996, em atendimento à necessidade de regulamentação do campo educacional. A LDB fixa diretrizes, de modo mais explícito a repartição das atribuições entre as três esferas de governo, mantendo, para os municípios a responsabilidade pela educação infantil, em conjunto com os estados o ensino fundamental.

Neste sentido, sendo a LDB uma lei de âmbito nacional, necessariamente, deve ser genérica e abrangente, para que possa servir a todos os sistemas de ensino do país, que é a sua finalidade máxima. Mesmo diante dessa amplitude que é a sua principal característica, ela deve proporcionar a estabilidade normativa regulando as redes escolares.

Ainda como características da LDB, registra-se maior flexibilização na organização e funcionamento do ensino em todas as etapas. Desta forma, observa-se, também, que a Constituição de 1988 e a LDB n. 9394/96, definiram, o papel do município, como ente federativo autônomo, na formulação e na gestão da política educacional, aproximando desta forma, as decisões pedagógicas ou de destinação de recursos às demandas locais. Cury (2010, p.160), destaca que:

[...] Ao buscar traduzir esse regime de colaboração a fim de efetivar os grandes princípios e normas gerais da educação, atribui aos entes

⁷ Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da Desvinculação das Receitas da União incidente sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino de que trata o art. 212 da Constituição Federal, dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica, e dá nova redação ao § 4º do art. 211 e ao § 3º do art. 212 e ao caput do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI (BRASIL, 2009).

federativos políticas importantes. Contudo, em um consórcio articulado e comprometido, sem um regime fiscal e financeiro que atenda de fato ao pacto federativo, o alcance das políticas torna-se minimizado.

No caso da educação básica, o número de vagas ampliou-se de forma acentuada, o que é bastante positivo, não se observando, contudo, o aumento dos recursos financeiros na mesma proporção, haja vista, a meta 20 do PNE (2014-2024), que visa “ampliar o investimento público em Educação pública de forma a atingir, no mínimo, o patamar de 7% do Produto Interno Bruto (PIB) do País no 5º ano de vigência do PNE e, no mínimo, o equivalente a 10% do PIB ao final do decênio”.

O cenário educacional nos últimos anos tem avançado na medida em que tem buscado a universalização da educação, com a criação de número expressivo de vagas, por meio da construção de escolas para o atendimento das demandas por vagas no ensino fundamental.

A crescente expansão da oferta de vagas públicas não foi acompanhada das condições necessárias para garantir a qualidade da educação. Coexistem, até hoje, problemas como degradação do espaço físico, aumento de turnos e de número de estudantes por turma, descontinuidade das políticas públicas e a disseminação de múltiplas tendências pedagógicas sem a preocupação com sua sustentabilidade teórico-metodológica vinculada inicial e continuada de professores (BRASIL, 2009. p.12-13).

Outro aspecto que merece registro é destacado por Saviani (2011), ao alertar sobre o fortalecimento das instâncias locais.

[...] é preciso também ter presente que a melhor forma de fortalecer as instâncias locais não é, necessariamente, conferir-lhes autonomia deixando-as, de certo modo, à própria sorte. Na verdade, a melhor maneira de respeitar a diversidade dos diferentes locais e regiões é articulá-los no todo, e não isolá-los. Isso porque o isolamento tende a fazer degenerar a diversidade em desigualdade, cristalizando-a pela manutenção das deficiências locais. Inversamente, articuladas no sistema, enseja-se a possibilidade de fazer reverter essas deficiências, o que resultará no fortalecimento das diversidades em benefício de todo o sistema (SAVIANI, 2011, p.80).

Ao analisarmos as dificuldades operacionais por parte dos municípios, dentre outros aspectos, podem ser destacados: a dificuldade de gestão e a insuficiência no financiamento das políticas educacionais. Neste sentido, Abrucio (2010) complementa, e menciona outros resultados negativos da municipalização das políticas:

Entre estes, destacam-se a dependência financeira ou a escassez de recursos para dar conta das demandas dos cidadãos; baixa capacidade

administrativa, o que implica dificuldade para formular e implementar os programas governamentais, mesmo quando há dinheiro federal ou estadual envolvido; e os males que atrapalham a democratização dos municípios, como o clientelismo, a “prefeiturização” (isto é, o excesso de poder nas mãos do prefeito), o pouco interesse em participar politicamente e/ou de controlar os governantes (ABRUCIO, 2010, p.47).

A discussão que permeia o item a seguir parte do pressuposto que para a implementação de educação integral é necessário ampliar a jornada da escola, que neste estudo é entendida como aumento no tempo em que os alunos e professores permanecem nas escolas em atividades educativas.

1.3 A POLÍTICA DE AMPLIAÇÃO DA JORNADA ESCOLAR A PARTIR DA CONSTITUIÇÃO FEDERAL DE 1988

Os anos de 1980 marcados pela consolidação do processo de abertura democrática iniciada a partir do governo Geisel (1974-1979), a mobilização da sociedade civil, dos intelectuais e dos estudantes, inauguraram um novo patamar na relação Estado e sociedade, acarretando novas configurações e novas concepções para a área dos direitos civis, políticos e sociais.

Embora, tenha havido avanços nesse período de transição de governo militar para civil no cenário político, econômico e social na conquista de direitos, também existiram grandes pressões de acordo com Couto (2004, p. 139):

De um lado, desenvolveu-se um processo singular de reformas, no que se refere à ampliação do processo de democracia – evidenciada pela transição dos governos militares para governos civis – e à organização política e jurídica – especialmente demonstrada no desenho da Constituição promulgada em 1988, considerada, pela maioria dos teóricos que a analisaram, como balizadora da tentativa do estabelecimento de novas relações sociais no país. Por outro lado, efetivou-se um processo de grande recessão e contradições no campo econômico, onde ocorreram várias tentativas de minimizar os processos inflacionários e buscar a retomada do crescimento, tendo como eixo os princípios da macroeconomia expressa na centralidade da matriz econômica em detrimento da social.

Neste sentido, a Constituição Federal de 1988 se configurou como um grande marco para o restabelecimento da democracia e ao mesmo tempo incorporou inúmeras reivindicações, resultante de anos de lutas, no que se refere a igualdade de oportunidades e também de condições sociais.

Em tal contexto, pode-se afirmar que as políticas educacionais, além de ser consideradas construções históricas, são oriundas também deste momento em decorrência do estabelecido no Título VIII que trata da Ordem Social no Capítulo III, Seção II da Constituição Federal, Art. 205 ao 217, que trata da educação, da cultura e do desporto:

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.

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;

III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;

IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;

V - valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006)

VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei;

VII - garantia de padrão de qualidade.

VIII - piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal. (Incluído pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006).

Dada a importância da educação e suas múltiplas dimensões, a Constituição Federal assegurou a educação como um direito de todos, dever do Estado e da família, em se tratando de um direito fundamental do ser humano e também um direito social.

Em decorrência dos dispositivos constitucionais da Constituição Federal de 1988, tornou-se necessário a sistematização das políticas públicas em geral, e dentre elas as políticas públicas educacionais. Neste sentido, destacamos a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), n. 9.394/96 que abrange “os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais” (BRASIL. 1996).

A LDB, além de estabelecer as diretrizes e bases da educação nacional, regulamenta os dispositivos constitucionais na área da educação. Destacamos o Art. 214 da Constituição Federal em vigor uma vez que o mesmo traz em seu enunciado, a necessidade de organização do sistema educacional, por meio de um Plano Nacional de

Educação, contemplando exigências que possibilitem chegar a determinados objetivos conforme a seguir:

A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração decenal, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas que conduzam a: (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009)

I - erradicação do analfabetismo;

II - universalização do atendimento escolar;

III - melhoria da qualidade do ensino;

IV - formação para o trabalho;

V - promoção humanística, científica e tecnológica do País.

VI - estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto. (Incluído pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009)

Os Artigos 211 e 214 da Constituição Federal em vigor determinam à União, aos Estados e aos Municípios a organização em regime de colaboração, de seus respectivos sistemas de ensino e o estabelecimento do Plano Nacional de Educação de duração plurianual.

Em 2001, durante o mandato do presidente Fernando Henrique Cardoso (1995-2003), é aprovada a Lei n. 10.172 de 9 de janeiro de 2001, que instituiu o Plano Nacional de Educação, primeiro plano após a Constituição Federal de 1988, para o período de 2001-2011,

O PNE (2001-2011) propunha uma série de mudanças e, dentre elas, “a extensão progressiva, na década, da jornada escolar para sete horas diárias e do tempo integral para os professores”. A defesa da qualidade do ensino, a eliminação mais rápida do analfabetismo e o aumento gradativo de escolaridade da população brasileira, ao lado da defesa da educação integral estão contemplados nas diretrizes do PNE (2001-2011):

A oferta qualitativa deverá, em decorrência, regularizar os percursos escolares, permitindo que crianças e adolescentes permaneçam na escola o tempo necessário para concluir este nível de ensino, eliminando mais celeremente o analfabetismo e elevando gradativamente a escolaridade da população brasileira. A ampliação da jornada escolar para turno integral tem dado bons resultados. O atendimento em tempo integral, oportunizando orientação no cumprimento dos deveres escolares, prática de esportes, desenvolvimento de atividades artísticas e alimentação adequada, no mínimo em duas refeições, é um avanço significativo para diminuir as desigualdades sociais e ampliar democraticamente as oportunidades de aprendizagem (BRASIL, 2001. s/p).

O PNE (2001-2011) menciona, ainda, que o turno integral é “uma modalidade inovadora na tentativa de solucionar a universalização do ensino e minimizar a repetência”. Como proposta concreta apresenta as seguintes metas:

21. Ampliar, progressivamente a jornada escolar visando expandir a escola de tempo integral, que abranja um período de pelo menos sete horas diárias, com previsão de professores e funcionários em número suficiente.

22. Prover, nas escolas de tempo integral, preferencialmente para as crianças das famílias de menor renda, no mínimo duas refeições, apoio às tarefas escolares, a prática de esportes e atividades artísticas, nos moldes do Programa de Renda Mínima Associado a Ações Socioeducativas. (BRASIL, 2001. s/p).

Quando da finalização do discurso de lançamento do PNE (2001-2011), conclama a todos afirmando “os objetivos e metas deste Plano só poderão ser alcançados se ele for concebido e acolhido como um Plano de Estado, mais que um Plano de Governo [...]” (BRASIL, 2001. s/p).

No que se refere à educação em tempo integral, merece registro o fato da LDB de 1996, em seu Art. 34. e § 2º, estabeleceu progressivamente a implantação do ensino em tempo integral a critério dos Sistemas de ensino, para os alunos do ensino fundamental.

À medida que foram sendo implantadas as escolas de tempo integral, mudanças significativas ocorreram quanto à expansão da rede física, atendimento diferenciado de alimentação escolar a disponibilidade dos professores considerando a especificidade de horários.

No decorrer da vigência do Plano Nacional de Educação (2001-2011), foi instituído o Plano Nacional de Desenvolvimento da Educação (PDE), lançado em conjunto com o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, instituído pelo Decreto Lei nº 6.094. Aprovado no mandato do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2011), teve como objetivo contribuir para melhorar a qualidade da educação brasileira com ênfase na educação básica caracterizava-se como um plano executivo cujas ações seriam fomentadas por meio de recursos para a educação básica e, ainda, assistência técnica do Ministério da Educação.

A proposta do PDE, quando do seu lançamento podia ser também compreendida como um conjunto articulado de programas que abarcavam da educação básica com suas etapas e modalidades à educação superior.

O PDE em sua composição apresenta seus principais eixos:

Educação sistêmica, ordenação territorial e desenvolvimento são princípios do PDE. Como resultado, o plano busca o enlace entre Educação, território e desenvolvimento. Como propósitos, qualidade, equidade e potencialidade. O plano se estrutura em cinco eixos principais: Educação Básica; Educação Superior; Educação Profissional, alfabetização e diversidade (BRASIL, 2007. s/p).

O PDE caracteriza-se também como um novo contexto educacional que, para Saviani (2007, p.1239), se constituiriam mais como estratégias para operacionalização do PNE (2001-2011)

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 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.

O PDE estabelece nova forma de relação que interpreta o regime de colaboração anunciado na Constituição Federal de 1988, como consta a seguir:

[...] competências políticas, técnicas e financeiras para a execução de programas de manutenção e desenvolvimento da educação, de forma a concertar a atuação dos entes federados sem ferir-lhes a autonomia. Essa simples divisão de tarefas, se articulada em grandes eixos (educação básica, superior, profissional e continuada), com regras transparentes e metas precisas, passíveis de acompanhamento público e controle social, pode pôr em marcha um avanço perceptível e sólido [...] (BRASIL, 2007, p.10).

Para Saviani (2009), é com o Decreto n. 6094/07, de 24 de abril de 2007, que instituiu o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, que o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) é efetivado e passa a vigorar para a educação básica. Praticamente todos os programas em desenvolvimento pelo MEC, estão abrigados no PDE. O Decreto:

Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica.

O Decreto em pauta estabelece também as condições, expressas em quatro eixos, a saber: gestão educacional; formação de professores e dos profissionais de serviço e apoio escolar; práticas pedagógicas e avaliação; infraestrutura física e recursos pedagógicos. Para que ocorra o apoio técnico e financeiro aos municípios e estados, é necessária a elaboração de um Plano de Ações Articuladas (PAR), conforme estabelecido no Art. 9º e 10º do referido decreto.

Art. 9º O PAR é o conjunto articulado de ações, apoiado técnica ou financeiramente pelo Ministério da Educação, que visa o cumprimento das metas do Compromisso e a observância das suas diretrizes.

§ 1º O Ministério da Educação enviará ao ente selecionado na forma do art. 8º, § 2º, observado o art. 10, § 1º, equipe técnica que prestará assistência na elaboração do diagnóstico da educação básica do sistema local.

§ 2º A partir do diagnóstico, o ente elaborará o PAR, com auxílio da equipe técnica, que identificará as medidas mais apropriadas para a gestão do sistema, com vista à melhoria da qualidade da educação básica, observado o disposto no art. 8º, §§ 3º e 4º.

Art. 10º. O PAR será base para termo de convênio ou de cooperação, firmado entre o Ministério da Educação e o ente apoiado.

§ 1º São requisitos para a celebração do convênio ou termo de cooperação a formalização de termo de adesão, nos moldes do art. 5º, e o compromisso de realização da Prova Brasil.

§ 2º Os Estados poderão colaborar, com assistência técnica ou financeira adicionais, para a execução e o monitoramento dos instrumentos firmados com os Municípios.

§ 3º A participação dos Estados nos instrumentos firmados entre a União e o Município, nos termos do § 2º, será formalizada na condição de partícipe ou interveniente (BRASIL, 2007. s/p).

Dessa forma, constata-se o surgimento, no contexto da gestão da educação básica dos sistemas públicos de ensino, um instrumento de planejamento, na medida em que prevê a elaboração de diagnóstico local, no sentido de subsidiar o PAR e ações de monitoramento, caracterizadas como instrumento estratégico para organização acompanhamento e avaliação das metas propostas e realizadas por meio de assistência técnica e financeira da União. Registra-se, ainda, o caráter de plurianualidade e a intenção de contribuir com o regime colaborativo e melhorar as condições de acesso, permanência e desenvolvimento dos sistemas estaduais e municipais de educação básica.

Considerando que os Planos Nacionais de Educação têm a vigência de dez anos em dezembro de 2010, foi enviado pelo Ministério da Educação (MEC), ao Congresso Nacional, um novo PNE, tendo sido identificado na Câmara dos Deputados,

como PL 8035/2010. Em 28 de março de 2011, foi aprovada a criação de uma comissão especial para proferir parecer sobre o projeto.

No dia 25 de junho de 2014, com a amplitude de 20 metas e 253 estratégias, contemplando todas as etapas e modalidades da educação básica, além da Educação Superior, foi aprovado o PNE, sendo sancionada pela presidente a Lei nº 13.005, com vigência até junho de 2024. Ou seja, o PNE entra em vigor com três anos de atraso em decorrência de discussões no Congresso, uma vez que o plano anterior tinha duração até 2010 e deveria ser reeditado em 2011 (SAVIANI, 2014).

Dentre as 20 metas, destacamos a que se refere especificamente a educação em tempo integral, a meta 6 que visa “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. s/p.).

Para alcançar os objetivos da meta 6, foram definidas as seguintes estratégias:

- 6.1) promover, com o apoio da União, a oferta de educação básica pública em tempo integral, por meio de atividades de acompanhamento pedagógico e multidisciplinares, inclusive culturais e esportivas, de forma que o tempo de permanência dos (as) alunos (as) na escola, ou sob sua responsabilidade, passe a ser igual ou superior a 7 (sete) horas diárias durante todo o ano letivo, com a ampliação progressiva da jornada de professores em uma única escola;
- 6.2) instituir, em regime de colaboração, programa de construção de escolas com padrão arquitetônico e de mobiliário adequado para atendimento em tempo integral, prioritariamente em comunidades pobres ou com crianças em situação de vulnerabilidade social;
- 6.3) institucionalizar e manter, em regime de colaboração, programa nacional de ampliação e reestruturação das escolas públicas, por meio da instalação de quadras poliesportivas, laboratórios, inclusive de informática, espaços para atividades culturais, bibliotecas, auditórios, cozinhas, refeitórios, banheiros e outros equipamentos, bem como da produção de material didático e da formação de recursos humanos para a educação em tempo integral;
- 6.4) fomentar a articulação da escola com os diferentes espaços educativos, culturais e esportivos e com equipamentos públicos, como centros comunitários, bibliotecas, praças, parques, museus, teatros, cinemas e planetários;
- 6.5) estimular a oferta de atividades voltadas à ampliação da jornada escolar de alunos (as) matriculados nas escolas da rede pública de educação básica por parte das entidades privadas de serviço social vinculadas ao sistema sindical, de forma concomitante e em articulação com a rede pública de ensino;
- 6.6) orientar a aplicação da gratuidade de que trata o art. 13 da Lei nº 12.101, de 27 de novembro de 2009, em atividades de ampliação da jornada escolar de alunos (as) das escolas da rede pública de educação

básica, de forma concomitante e em articulação com a rede pública de ensino;

6.7) atender às escolas do campo e de comunidades indígenas e quilombolas na oferta de educação em tempo integral, com base em consulta prévia e informada, considerando-se as peculiaridades locais;

6.8) garantir a educação em tempo integral para pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação na faixa etária de 4 (quatro) a 17 (dezesete) anos, assegurando atendimento educacional especializado complementar e suplementar ofertado em salas de recursos multifuncionais da própria escola ou em instituições especializadas;

6.9) adotar medidas para otimizar o tempo de permanência dos alunos na escola, direcionando a expansão da jornada para o efetivo trabalho escolar, combinado com atividades recreativas, esportivas e culturais (BRASIL, 2014, s/p).

Pode-se vislumbrar que o arcabouço legal da educação brasileira, consubstanciado inicialmente pela Constituição Federal de 1988 e posteriormente por legislações complementares a exemplo da LDB, PNE's e PDE, se traduzem em um conjunto normativo que tem elementos comuns.

O direito do acesso e permanência de todos à educação com qualidade e a gestão realizada de forma democrática, são alguns dos elementos consensuais entre os princípios norteadores da prática educativa.

Neste sentido, dois aspectos merecem ser destacados: o primeiro aspecto é a necessidade de entendermos sob que perspectivas teórico-ideológicas vêm se pautando as discussões acerca das políticas públicas em geral, e em especial, as políticas educacionais em nosso país, influenciadas tanto pelas discussões em âmbito internacional, como nacional.

Embora no âmbito internacional, o Brasil venha melhorando no que se refere ao diferentes rankings, em especial, o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), isto não tem significado muito frente a outros países com o mesmo nível de desenvolvimento.

Outro aspecto importante é que não basta que um conjunto de direitos esteja assegurado legalmente, para que se materializem no cenário cotidiano e sejam efetivamente concretizados (VIEIRA, 2001).

Conforme já registramos em análises anteriores, as intervenções próprias do neoliberalismo, como por exemplo, a redução do Estado, mas, sobretudo, remete ao campo individual, responsabilizando os sujeitos sociais, pelo seu sucesso ou fracasso como também pelos seus próprios problemas.

No âmbito interno, não se pode negar avanços no quadro educacional do país. Na medida em que se aumenta a consciência da importância da educação infantil, e quase universalização do ensino fundamental, a ampliação do acesso e a busca de programas de permanência e conclusão no ensino universitário e envolvimento de inúmeros setores da sociedade brasileira, lutando e contribuindo para a melhoria educacional.

Ainda, assim, os avanços elencados representam pouco, num país de dimensões continentais como o Brasil que embora pautando estas lutas a longo tempo, não tem avançado o pretendido nos cenários nacional e internacional.

Neste primeiro capítulo, analisamos a política educacional considerando o contexto contraditório em que as políticas públicas são elaboradas, implantadas e implementadas. Essa contextualização se faz necessária, uma vez que, a legislação que incentiva a ampliação da jornada escolar se dá num movimento histórico de avanço do projeto neoliberal de educação no nosso país.

SEGUNDO CAPÍTULO

A EDUCAÇÃO INTEGRAL NO CONTEXTO BRASILEIRO E NO PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO

O objetivo neste capítulo é apresentar algumas experiências de educação integral e as diferentes concepções presentes na educação brasileira bem como no Programa Mais Educação, no intuito de verificar as aproximações entre as iniciativas de educação integral no Brasil.

2.1 EXPERIÊNCIAS DE EDUCAÇÃO INTEGRAL NO BRASIL

O início do século XX, em destaque a década de 1920 se caracteriza como um período de pós-guerra e que antecedeu o *crash* na Bolsa de Nova York. No Brasil mazelas decorrentes da situação econômica e social colocam para a população nova questão social⁸, colocando na ordem do dia novas necessidades humanas, que para alguns educadores a única forma de supri-las ou superá-las seria por meio da educação.

Neste contexto, surge o Movimento Escola Nova, que defendia a reconstrução educacional no Brasil na perspectiva de um sistema de organização educacional unificado e articulado que contribuísse com o enfrentamento à situação da população no período.

Imbuído de um ideal diferenciado de educação, Anísio Teixeira participou de forma efetiva no Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova de 1932.

⁸ “É a manifestação, no cotidiano da vida social, da contradição entre o proletariado e a burguesia, a qual passa a exigir outros tipos de intervenção, mais além da caridade e repressão”.

Movimento cujo conteúdo expressava a necessidade de reconstrução da educação brasileira, apontando aspectos que defendiam como imprescindíveis à exemplo da escola laica gratuita, e de dever do Estado, maior organização, o que resultaria num sistema educacional mais articulado, unificado e universal, conforme afirma Azevedo (1932, p. 90):

A educação deve ser universal, isto é, tem de ser organizada e ampliada de maneira que seja possível ministrá-la a todos sem distinções de qualquer ordem; obrigatória e gratuita em todos os graus; integral, no sentido de que, destinando-se a contribuir para a formação da personalidade da criança, do adolescente e do jovem, deve assegurar a todos o maior desenvolvimento de suas capacidades físicas, morais, intelectuais e artísticas.

No Manifesto dos Pioneiros de 1932, redigido por Fernando Azevedo (1884-1974) a Educação Integral é entendida como “direito biológico” de cada indivíduo e é considerada como dever do Estado:

[...] do direito de cada indivíduo à sua educação integral, decorre logicamente para o Estado que o reconhece e proclama, o dever de considerar a educação, na variedade de seus graus e manifestações, como uma função social e eminentemente pública, que ele é chamado a realizar, com a cooperação de todas as instituições sociais [...]. Assentado o princípio do direito biológico de cada indivíduo à sua educação integral, cabe evidentemente ao Estado a organização dos meios de o tornar efetivo (AZEVEDO, 1932, p.18).

Pensando na necessidade de organização e implementação da educação no Brasil, os Pioneiros da Educação Nova já se preocupavam com um sistema público de ensino e, em seu manifesto já contemplavam um ideal de educação em que a escola:

Desse às crianças um programa completo de leitura, aritmética e escrita, ciências físicas e sociais, e mais artes industriais, desenho, música, dança e educação física, saúde e alimento à criança, visto não ser possível educá-la no grau de desnutrição e abandono em que vivia (BRASIL, 2011, p. 20).

Dando continuidade à sua luta por reformas educacionais, em 1931, Anísio Teixeira deixa a Bahia e se transfere para o Rio de Janeiro, à época, capital do Brasil onde assume a Diretoria de Instrução Pública da Capital.

As iniciativas de reformas do ensino brasileiro e as lutas inerentes foram interrompidas ao final da década de 1930, no período do Estado Novo, quando alguns intelectuais foram presos, dentre eles Anísio Teixeira, assim a proposta educacional brasileira toma outros rumos.

Desta forma, no período da ditadura de Getúlio Vargas, no Estado Novo (1937-1945), as iniciativas de Anísio Teixeira para a educação são abandonadas. Neste cenário, fazendo uma retirada estratégica de cena, Teixeira assume um cargo na Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO).

Retomando a importante trajetória política de Anísio Teixeira, o educador ao voltar de Paris para o Brasil em 1947, assume a Secretário de Educação e Saúde do Estado da Bahia, onde dá continuidade a luta pela educação brasileira, conforme explicita Mosna (2014, p. 69):

Em 1947, depois de uma experiência de um ano, como Comissário da UNESCO para assunto de Educação, sediado em Paris, Anísio Teixeira foi nomeado Secretário de Educação e Saúde do estado da Bahia. Neste cargo, promoveu a expansão do ensino fundamental e médio, em escolas na capital e no interior e, em 1950, implementou sua grande experiência de educação integral, que o projetou internacionalmente. O Centro Popular de Educação Carneiro Ribeiro, chamado de Escola-Parque, em Salvador, no Bairro da Liberdade, foi o projeto-piloto de educação integral. Esta instituição, assim como dava atenção ao aspecto cognitivo, oferecia aos estudantes alimentação, higiene, socialização e preparação para o trabalho e cidadania.

No período em que esteve fora do país, Teixeira estudou na Universidade de Columbia (EUA), onde conheceu Jonh Dewey, educador e filósofo americano que defendia a educação aliada ao aprendizado, entusiasmou-se com as ideias do educador, utilizando-as ao propor um modelo de uma nova escola brasileira.

No período em que passou fora do país, Anísio Teixeira deu continuidade à sua trajetória educacional e teve a oportunidade de conhecer os sistemas de ensino de outros países à exemplo da Espanha, Bélgica, Itália e França na Europa no ano de 1925. De 1927 - 1928, nos Estados Unidos, ele conheceu e se influenciou pelas ideias de Jonh Dewey e as mesmas lhe oportunizaram “uma nova visão de mundo, tendo influência decisiva na sua concepção de educação e em toda sua trajetória intelectual e profissional” (MOSNA, 2014. p.62).

Também não se pode negar a importância das visitas que Anísio Teixeira fez às escolas comunitárias americanas, uma vez que essas também contribuíram, sobremaneira, para ajudar a consolidar a compreensão de ensino em tempo integral no Brasil.

As ideias de Jonh Dewey encontraram eco na defesa que Anísio Teixeira fazia da educação e foram, portanto, incorporadas à sua própria concepção. Dewey

defendia a ideia de que a construção de uma sociedade democrática, por meio de mudanças sociais, partia da educação das crianças.

As ideias de Anísio Teixeira para a Educação Integral começam a ser praticadas em um complexo educacional denominado Centro Educacional Carneiro Ribeiro (CERC), em Salvador (BA), constituído por quatro escolas “normais” e uma Escola Parque, cujas propostas pautavam-se na concepção experimentalista de Dewey do “aprender fazendo”, focando a educação do indivíduo na liberdade de pensamento e valorizando a prática, esta perspectiva tornou-se parte do cotidiano dos alunos e professores.

Para John Dewey, o pensador norte-americano inspirador de Anísio Teixeira, a escola teria uma natureza moral e social, e poderia funcionar como uma espécie de “comunidade em miniatura” a participar da recriação permanente da sociedade. O autor criticava o modelo convencional, baseado na racionalidade fabril e burocrática, e propunha um formato de escola em que a própria vida estivesse presente dentro dela, e não apenas a chamada preparação para a vida. Ao centrar seu interesse nela, e nas vivências a serem patrocinadas em seu interior, tinha como referência a concepção da educação como um processo de reconstrução ou reorganização das experiências, particularmente aquelas que criam significados, isto é, que são conhecimento, e aumentam a capacidade de conduzir o curso as experiências subsequentes (Dewey, 1959). Dessa forma, para ele, a educação não abriria mão de um sentido intencional, de um projeto, mas o refaria permanentemente, à medida que o experimentasse (CAVALIERE, 2009. p.60).

Anísio Teixeira (1967) relata as condições em que foi construído o Centro Educacional Carneiro Ribeiro (CERC):

Os que veem hoje esta parte da cidade, em que se acha localizado Centro, dificilmente podem imaginar o que era o local em 1947. A região era o centro de uma das chamadas “invasões”, denominação com que, na Bahia, se designavam as formações precipitadas e abruptas do que se chamam no Rio de favelas. Sabemos que essas formações constituem concentração de população pobre, deslocada e em condições penosas de vida. O governador Otávio Mangabeira resolvera desapropriar as terras e dar aos “invasores” condições para construir seus barracos e suas casas. Que melhor área se poderia escolher para aí se implantar uma experiência de educação primária, que revelasse aos seus habitantes a importância da educação para a solução de seus problemas de vida e pobreza? Logo se aprovou a ideia e foram reservadas as áreas para as escolas (TEIXEIRA, 1967. p. 250).

De acordo com Mosna (2014. p. 66), as diversas iniciativas de Anísio Teixeira no campo educacional destaca que:

Para Anísio não bastava garantir o acesso a escola deveria oferecer alimentação e cuidados de saúde, acesso ao esporte, cultura e lazer e formar para o trabalho e para a vida em sociedade. Deste modo, defendia a necessidade das escolas desenvolverem um programa de formação integral do aluno, que consistia em um núcleo comum, educação física e oficina de música, desenho, dança e teatro. Só assim seria possível desenvolver as habilidades de estudo e trabalho necessárias para a vida adulta e comunitária.

Anísio Teixeira (1967) fala sobre a complexidade de como o CERC foi concebido:

O corpo de estudantes se matriculava nas quatro escolas-classe, onde se organizariam pelas classes e graus convencionais de cada escola e passariam metade do tempo do período escolar completo de 9 horas, dividido em 4 – 1 – 4 horas. A outra metade do tempo decorria na escola-parque, de organização diversa da escola convencional, agrupados os estudantes, predominantemente pela idade e tipo de aptidões, em grupos já não mais de 40, mas de vinte, que deviam, durante a semana, participar de atividades de trabalho, atividades de educação física, atividades sociais, atividades artísticas e atividades de organização e biblioteca (TEIXEIRA, 1967, p.251).

Anísio relata como foi concebida a organização da escola, ela:

Daria ao aluno a oportunidade de participar, como membro da comunidade escolar, de um conjunto rico e diversificado de experiências, em que se sentiria, o estudante na escola-classe, o trabalhador, nas oficinas de atividades industriais, o cidadão, nas atividades sociais, o esportista, no ginásio, artista no teatro e nas demais atividades de arte, pois todas essas atividades podiam e deviam ser desenvolvidas partindo da experiência atual das crianças, para os planejamentos elaborados com sua plena participação e depois executados por elas próprias. Seriam experiências educativas, pelas quais as crianças iriam adquirir hábitos de observação, desenvolver a capacidade de imaginar e ter ideias, examinar como poderiam ser executadas e executar o projeto, ganhando, assim, habilitação para a ação inteligente e eficiente em sua vida atual, a projetar-se para o futuro. Se a escola-classe se mantinha, em essência, a antiga escola convencional, as condições de trabalho na escola-parque iriam facilitar sobretudo a aplicação dos melhores princípios da educação moderna (TEIXEIRA, 1967, p. 251).

A experiência em tela estimulou novas, e futuras iniciativas, embora nenhuma delas tenha se mantido dentro dos preceitos iniciais.

O Centro Educacional Carneiro Ribeiro serviu de âncora simbólica para diversos projetos que governos das mais diversas tendências político-ideológicas tentaram implantar, como os Centros Integrados de Educação Pública (os CIEPs cariocas do governo Leonel Brizola) ou os Centros Integrados de Atendimento à Infância (os Ciacs do Presidente Collor). Pretendeu-se dar continuidade ao modelo de educação integral implantado por Anísio Teixeira, mas essas outras

iniciativas pouco ou quase nada têm a ver com a concepção que alimentou a iniciativa original (NUNES, 2009, p. 130).

Anísio Teixeira, em sua trajetória profissional, foi ainda, Secretário Geral da Campanha de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), em 1951 no Rio de Janeiro. No ano de 1962 assumiu o cargo de diretor do Instituto Nacional de Estudos Educacionais (INEP). Diante do exposto, podemos corroborar a tese que defende a importância de Anísio Teixeira para a educação brasileira, uma vez que seus ideais, e suas ideias repercutem até hoje nas tendências contemporâneas de educação, na medida em que continuamos lutando pela educação como um direito de todos e pela defesa da escola pública. Conforme destaca Fávero (2001, p. 19),

Atualidade dessas propostas defendidas pelo mestre Anísio como pressuposto de democracia se expressa nos mais diversos aspectos da política de educação como: organização do sistema público de ensino; gestão da educação pública; papel e deveres do Estado em relação à educação; organização da universidade pública, com base no princípio da autonomia; formação e aperfeiçoamento do magistério; acesso e permanência na escola básica; institucionalização da pós-graduação, seu papel na formação de docentes universitários e a relação ensino-pesquisa, entre outros.

Outra experiência de educação integral no Brasil que não se pode deixar de registrar são os Centros Integrados de Educação Pública (CIEPS), que se constituíram como uma das metas do Programa Especial de Educação lançado pelo governo Leonel Brizola, na década de 1980, no Rio de Janeiro.

Criado e coordenado por Darcy Ribeiro, que tomou por base as experiências de Anísio Teixeira, este projeto educacional foi apresentado à época como sendo a primeira escola pública de tempo integral e “[...] pretendia promover uma educação de qualidade no estado, tendo por destaque o acesso e permanência, em um processo de democratização da escola pública e de superar o problema da marginalidade (SILVA; SILVA, 2013. p. 212)”.

Ribeiro (1986, p. 17) descreve os CIEPs, da seguinte forma:

São edificações de grande beleza que se constituem orgulho dos bairros onde se edificam. Cada um deles compreende um edifício principal, de administração e salas de aula e de estudo dirigido, cozinha, refeitório e um centro de assistência médica e dentária. Num outro edifício fica o ginásio coberto que funciona também como auditório e abriga os banheiros. Um terceiro edifício é destinado à biblioteca pública que serve tanto à escola como à população vizinha. No edifício principal se integram também instalações para abrigar 24 estudantes-residentes.

Segundo Paro (1988), além do ensino de primeiro grau o CIEPs oferecia atividades esportivas, culturais, quatro refeições diárias e assistência médica odontológica, se colocando como segunda casa do aluno, atendendo suas demandas e, sobretudo, seus direitos de criança ou adolescente.

No que se refere ao público alvo atendido pelos CIEP's, recorremos a Paro (1988), que constatou tratar-se de crianças e adolescentes em situação de risco, oriundos de famílias de baixa renda e moradores de bairros de periferias, com o cotidiano pautado na violência e muitos moradores, vivendo na marginalidade. Em decorrência da vulnerabilidade econômica das famílias, vários alunos, além de frequentarem a escola, também realizavam pequenas atividades rentáveis à exemplo de venda em feiras livres, carretos de compras e comércio de ferro-velho, com o intuito de contribuir com a renda familiar da casa (PARO, 1988).

Outro dado preocupante no período era a ausência dos pais, já que os mesmos trabalhavam fora, além do grande número de casais separados, gerando, em muitos casos, um distanciamento das crianças e adolescentes, quando não a ausência de afeto, carinho, orientação, culminando várias vezes em diferentes ocorrências de violência familiar.

Constata-se que a escola pública até então existente não é vista como um espaço inclusivo prevalecendo uma indiferença quanto às condições dos alunos e se tornando quase impopular, uma vez que a mesma não se preocupava com as diferenças pessoais, com a individualidade de cada aluno. Para Paro (1988. p. 26):

Assim acredita-se que a criança de favela é “essencialmente diferente” da criança rica. Sua fala é peculiar e sua inteligência é voltada para a luta pela sobrevivência imediata. Já a criança das classes mais abastadas é muito mais estimulada para prender mais rapidamente. Apesar de afirmar que “uma e outra têm incapacidades específicas” a criança de “favela” chega à escola em franca desvantagem devido ao ambiente que vive, onde não é estimulado para não conseguir as condições que lhe permitam ter sucesso na escola. Daí decorre a necessidade de uma escola que propicie tempo maior de ensino para essa criança mais lenta. Assim, a escola é que é inadequada, pois não supre as necessidades dessa criança *diferença* com uma *cultura diferente* (Grifo do autor).

É inegável a magnitude da proposta do CIEPs, seja no que se refere à proposta pedagógica, seja no projeto arquitetônico. Mesmo assim, para muitos educadores, foi um projeto político eleitoral, instalado em comunidades com baixa escolarização e com grande densidade eleitoral.

Mesmo diante da importância da presença de um projeto inovador em locais considerados como áreas de risco, os CIEPs, ao longo do tempo foram implementados sob o signo da contradição, ou seja, ora de aceitação, ora de questionamentos por parte de todos os atores envolvidos na proposta e, sobretudo, dos partidos políticos opositores ao governo de Brizola. Os CIEPs possibilitaram a retomada da discussão acerca da educação integral no cenário nacional.

Como parte da experiência da educação integral no Brasil, após a criação da Escola Parque em Salvador (BA), e os CIEPS no Rio de Janeiro, surgem os Centros Integrados de Apoio à Criança (CIACs), no governo de Fernando Collor de Mello (1990-1992).

Como a retomada da educação integral no Brasil, no início da década de 1990, surge a implantação dos CIACs, como uma das ações do Projeto Minha Gente. Criado a partir das experiências e influências de Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro e também com o aval de Leonel Brizola, que convenceram o presidente em exercício da importância da educação integral.

A respeito dos CIACs, Programa Federal implantado em várias escolas brasileiras a partir de 1990, Gadotti (2010, p. 32) afirma:

Os CIACs inspiram-se no modelo dos CIEPs. Com cerca de 4000 metros de área construída têm aproximadamente o mesmo custo (US\$ 1 milhão por unidade) e atendem aproximadamente o mesmo número de crianças (entre 750 e 1000). Nos dois projetos, o aluno é estimulado através de atividades esportivas ou assistidas, a permanecer em tempo integral para garantir melhor desempenho.

Com a impossibilidade de Collor dar prosseguimento com a proposta, pois foi deposto por crime de responsabilidade, em dezembro de 1992, o governo de Itamar Franco (1992-1994) retomou o projeto alterando apenas o nome, transformaram-se em Centro de Atenção Integral à Criança (CAICs). Período posterior à aprovação da Constituição Federal de 1988, e do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), em 1990, que asseguravam direitos legitimamente conquistados, após anos de luta dos movimentos sociais envolvidos com o segmento em questão.

Segundo o governo, os Ciacs estavam nascendo para fazer valer os direitos expressos pela Constituição Federal e pelo Estatuto da Criança e do Adolescente. Não eram apenas escolas, mas centros de atenção integral à criança, englobando, num mesmo espaço, educação escolar, saúde, cultura, esporte, creche, educação para o trabalho, proteção especial à criança e desenvolvimento comunitário. Nos dois projetos – Cieps e Ciacs – o aluno era estimulado a permanecer na

escola em tempo integral para garantir melhor desempenho, por meio de diversas atividades assistidas (GADOTTI, 2009. 27).

Ainda como parte das diferentes iniciativas surge o Programa de Formação Integral da Criança (PROFIC), desenvolvido como uma experiência de atendimento integral, em São Paulo nos anos de 1986 e 1993, que visava estender o tempo de permanência das crianças pobres na escola e expandir as condições para seu melhor desempenho na aprendizagem.

O Profic tinha os seguintes objetivos:

- a transformação conceitual e prática da escola de ensino fundamental, gradualmente, de instituição dedicada à instrução formal da infância em instituição dedicada à formação integral da criança;
- a transformação conceitual e prática da pré-escola, gradualmente, de instituição dedicada à preparação para a alfabetização em instituição dedicada à formação integral da criança;
- a ampliação do período de permanência da criança na escola de primeiro grau, em decorrência dessa transformação;
- estabelecimento, de maneira direta ou indireta, de uma rede de pré-escolas no estado, de modo a atender, de maneira integral e integrada, a criança até seis anos de idade;
- a criação de condições para que período de permanência da criança na pré-escola possa corresponder ao período de trabalho dos pais;
- a criação de condições para que as mães, especialmente aquelas de classes mais pobres, possam estar presentes junto de seus filhos, amamentando-os, se possível, nos dois primeiros anos de vida da criança;
- a cooperação com entidades públicas e privadas no sentido de encontrar fórmulas para resolver o problema do menos já abandonado (SÃO PAULO, 1986, 76, apud GIOVANNI; SOUZA, 1999, p. 79).

A avaliação do Programa fica comprometida, como ressaltam Giovanni; Souza (1999, p. 71), pois “[...] salta aos olhos a inexistência de dados quantitativos gerais e sistematizados, [...] Isso se deve ao fato de o Programa, a partir do seu segundo ano de existência, nunca ter sido uma atividade considerada como substantiva nas ações da Secretaria de educação do estado de São Paulo.

Com base na mesma concepção de uma educação que transcenda as informações meramente curriculares, surgem no governo de Marta Suplicy (2001-2004) os Centros Educacionais Unificados (CEUS), implantados na cidade de São Paulo a partir de 2002, mesmo não tendo a pretensão de escola em tempo integral, desenvolveu, junto aos alunos da creche, educação infantil e fundamental, um conjunto de atividades recreativas, educacionais articulando os atendimentos culturais, num único espaço físico, com o grande objetivo de que os centros se constituíssem em experiências de

convivência familiar e comunitária e mais ainda, uma educação numa perspectiva global e de qualidade.

O projeto dos Ceus foi concebido, desde sua origem, como uma proposta intersetorial, somando a atuação de diversas áreas, como: meio ambiente, educação, emprego e renda, participação popular, desenvolvimento local, saúde, cultura, esporte e lazer. Os Ceus inspiraram-se na concepção de equipamento urbano agregador da comunidade, com uma visão de educação que transcende a sala de aula e o espaço escolar. Os Ceus constituem em centros de experimentação educacional e de investigação, começando pelo mapeamento da realidade local, das condições socioculturais, econômicas, geográficas, históricas, [...] (GADOTTI, 2009, p. 29).

Quando da discussão para implantação dos CEUS em São Paulo, a equipe técnica inspirou-se no projeto de Mario de Andrade (1893-1945) que na década de 1930, já idealizava os parques infantis nas praças para os filhos dos operários, indo além do ensino formal. O projeto arquitetônico dos CEUS foi inspirado na proposta da Escola Parque de Anísio Teixeira.

Podemos afirmar que tanto Anísio Teixeira, pioneiro da educação integral no Brasil quanto Darcy Ribeiro, dentre outros, ao longo do tempo, defenderam inovações no processo educativo brasileiro e a educação integral sempre esteve em pauta no sentido de contribuir para a construção de um novo homem e, por consequência, uma nova sociedade. Acreditavam em uma escola pública que atendesse de modo satisfatório a todos os alunos e, principalmente, àqueles oriundos de camadas populares, historicamente excluídas na construção da sociedade brasileira.

Podemos concluir afirmando que a educação integral foi, no Brasil, concebida tanto como **projeto especial** quanto como **política pública**. Os projetos especiais foram muito criticados pelos educadores porque não alcançaram a totalidade dos sistemas educacionais; eram, por vezes, eleitoreiros e, na maioria dos casos, não passaram de projetos episódicos que não foram continuados. Podiam ser bons exemplos, mas faltava-lhes a escala. A escala só é alcançada por meio de uma política pública continuada. A questão que se coloca é saber até que ponto essas novas experiências, essas inovações educacionais estão realmente enraizadas nas comunidades, para que sua continuidade seja garantida (GADOTTI, 2009, p. 42. Grifos do autor).

Além deles, surgem outros idealizadores de uma escola diferenciada, com educação de qualidade, mas que sucumbiram ao longo o tempo. Resta-nos refletir, pela importância que deve ser conferida à educação na formação integral do ser humano, se as propostas tinham o escopo de uma política de Estado, ou tratava-se apenas de

políticas de governo, pontuais, focalizadas e descontínuas, atendendo, na maioria das vezes, a interesses pessoais, políticos e partidários.

2.2 CONCEPÇÕES DE EDUCAÇÃO INTEGRAL E AS INFLUÊNCIAS NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

As transformações, próprias da sociedade rumo à modernidade, a exemplo dos avanços do conhecimento científico, a revolução industrial, tendo como consequência a expansão e consolidação do modo de produção capitalista são fatores que influenciaram, sob diferentes tendências teórico-metodológicas, algumas iniciativas de educação integral que ocorreram no Brasil (CAVALIERE. 2004).

A compreensão da maneira pela qual a concepção de educação integral se desenvolve no Brasil passa obrigatoriamente pelo estudo do pensamento educacional das décadas de 20 e 30 do século XX. A educação integral, significando uma educação escolar ampliada em suas tarefas sociais e culturais, esteve presente nas propostas das diferentes correntes políticas que foram se delineando naquele período (CAVALIERE, 2004, p. 01).

Considerando que em nosso trabalho, a compreensão da educação integral, em seu aspecto conceitual e histórico, é de suma importância e considerando ainda que, a discussão acerca da educação integral vem ocorrendo ao longo da nossa história, falar sobre ela exige a retomada de conceitos e a compreensão de que não podemos falar na existência de uma hegemonia conceitual quanto à sua definição, uma vez que se constata a existência de diferentes interpretações com objetivos políticos-ideológicos diferenciados, uma vez que tomava por base diferentes visões de mundo.

As três grandes ideologias políticas que se consolidaram no século XIX, ou seja, o conservadorismo, o liberalismo e o socialismo, divergentes enquanto visões sociais de mundo, forjam, obviamente, representações, crenças, hábitos, construções epistemológicas adequadas a essa tríade de olhares e, portanto, diferentes entre si (COELHO, 2009, p. 84-85).

Em conformidade com as relevantes ideias de Silva; Silva (2013), explicitamos as principais concepções com incidências no Brasil: concepção Conservadora, Socialista Anarquista e Liberal. De modo sintético registramos as principais características de cada uma das concepções supracitadas, que embora apresentem pontos comuns, defendem concepções diferenciadas.

2.2.1 A Concepção Conservadora

A concepção em pauta surgiu na década de 1930, foi formulada por uma elite integralista, e tinha como pressuposto o entendimento de que o problema maior do Brasil era a falta de cultura e não somente o analfabetismo e seu maior objetivo era elevar a condição cultural das massas, e contribuir para o programa econômico e social das nações. Baseava-se nos valores defendidos pela Ação Integralista Brasileira (AIB), explicitadas por meio do lançamento, em 1932, do Manifesto Integralista, que tinha como principal membro criador Plínio Salgado.

O nosso mal não é o analfabetismo, como costumam afirmar os homens da oposição sistemática a todos os governos, estampando quadros estatísticos em que nos comparam aos países ricos e possuidores de meios fáceis de comunicação. O analfabetismo seria até um elemento positivo, porque representaria a massa bruta, facilmente dirigida pelas elites cultas. O nosso grande mal é o semi-analfabetismo, essas massas de homens incapazes de raciocinar, avessos à leitura, repetidores de duas ou três ideias que se lhes meteram na cabeça, opinadores superficiais em todas as oportunidades, vaidosos e ociosos, de gravata e colarinho, enxameando as cidades, parasitariamente (SALGADO, 1935, p.145).

Silva e Silva (2013) afirmam que naquele momento, o interesse maior era o doutrinamento, via ação do Estado, com objetivo de um lado, controlar a massa a população e de outro inculcar nas elites, a ideologia integralista, por meio, de participação em diversos cursos, com o grande objetivo de se preparar para assumir o comando do país.

Quanto ao aspecto pedagógico, mesmo defendendo uma formação completa do homem, a concepção conservadora de educação integral não menciona o tempo passado na escola, preocupando-se em explicitar a importância dos aspectos espirituais, sociais e físicos como princípios norteadores da fundamentação escolar, para a formação do homem completo.

[...] o que se propõe a educar o homem todo. E o homem todo é o conjunto do homem físico, do homem intelectual, do homem cívico e do homem espiritual [...] Ao homem espiritual ensinava os deveres para com Deus, para consigo e para o próximo; ao homem físico oferece-lhes os meios adequados aos cuidados da saúde, à conservação da robustez, à higienização, à valorização nacional da força muscular [...] (CAVALARI, 2002, p. 46-47).

Com base em Coelho (2004), podemos inferir que o trinômio “Deus, Pátria e Família” se caracteriza como fortes pilares que sustentariam a formação do homem integral.

A educação integral defendida pelos integralistas pautava-se em uma concepção doutrinária, agregando à educação escolar um aspecto religioso. Tais aspectos conduzem à ideia de que a educação integral na vertente em pauta caracterizava-se num viés eminentemente conservador.

2.2.2 A Concepção Socialista Anarquista

Os ideais oriundos da Revolução Francesa (1789-1799), que defendiam a necessidade da emancipação humana, contribuíram para a retomada da discussão da educação integral. Tais ideias foram ampliadas pelos adeptos do socialismo, representado pelos anarquistas, na medida em que defendiam uma educação que possibilitasse uma melhor e igualitária oportunidade a todas as pessoas.

A defesa da educação integral esteve presente nas propostas do movimento operário de inspiração anarquista, principalmente no final do século XIX e início do século XX. O movimento operário buscava, por meio da educação, transformar a consciência dos trabalhadores e de seus filhos para realizar a revolução sociocultural. Os trabalhadores que seguiam a concepção anarquista lutaram por uma educação que unisse trabalho manual e intelectual, de modo a formar o homem em seus diferentes aspectos: intelectual, moral, político e artístico (MARTINS, 2013, p.15).

Defendiam, ainda, uma educação que contribuísse com uma estratégia importante no processo de revolução social, uma vez que questionavam a ordem social existente, apoiando-se no entendimento de que não deveria existir na sociedade, uma classe que soubesse mais que a outra, evitando-se, assim, o domínio, a exploração de uma sobre a outra.

Segundo os anarquistas, para que haja igualdade é preciso que o saber seja distribuído integralmente e igualitariamente entre todos os indivíduos. É necessário que *todos* dominem *todo* o conhecimento disponível. Podendo todos estar aptos a assumir qualquer cargo na sociedade (SILVA; SILVA, 2013, p. 40. Grifo do autor).

Desta forma, evitaria o domínio de uma classe sobre a outra e mais ainda, a exploração de uma sobre a outra e neste sentido o saber era compreendido como algo muito importante para a sustentação do poder.

Esta compreensão do papel da educação justifica-se porque o anarquismo é uma ideologia política que tem como objetivo principal a mudança de valores para consolidar uma revolução social que acabe com a exploração do homem pelo homem e institua uma sociedade igualitária, justa e libertária. Defendiam que a mudança de valores, por meio da educação, é um mecanismo para desencadear a transformação da consciência humana e também uma estratégia de luta para desenvolver mentes livres e racionais que construiriam uma sociedade libertária; inclusive por defenderem este tipo de estratégia política, foram considerados utópicos (MARTINS, 2013, p.16).

Isto posto, observamos que, a educação defendida pelos anarquistas, pautava-se numa educação completa e com uma característica crítica bastante significativa e, sobretudo, um aspecto emancipatório, baseado em uma pedagogia libertária.

A perspectiva anarquista de educação, caracteriza-se como integral, porque tem como finalidade desenvolver todas as capacidades do homem, que existem na criança, não se dando o direito de reprimir qualquer que seja a capacidade do indivíduo. Faz parte do processo metodológico de valorização da construção do conhecimento, como processo educativo que parte dos questionamentos dos alunos (SILVA; SILVA, 2013, p. 41-42).

Os militantes anarquistas foram fortemente influenciados pela perspectiva acima e incentivou a criação de inúmeras escolas no Brasil, baseadas na concepção libertária de educação, nas duas primeiras décadas do século XX.

Na educação anarquista a autoridade cumpre o papel de preparar o indivíduo para assumir e aprender a liberdade. Esta liberdade implica poder escolher e assumir estas escolhas e ser responsável por elas. Para tanto, é aprendida na educação, baseada no princípio da autoridade (SILVA; SILVA, 2013, p. 38).

A defesa de uma educação diferenciada e emancipadora remontam ao pensamento de Bakunin na medida em que o mesmo “preconizava que a emancipação das massas operárias estava diretamente vinculada a uma educação diferente daquela estabelecida pelo modo de produção capitalista” (MARTINS, 2013. p.17).

Com base nesse pressuposto e entendendo que a educação era fundamental para a emancipação da classe trabalhadora, defendia a educação integral, acreditando

que, desta forma, os homens teriam acesso ao conhecimento de forma mais abrangente, possibilitando maior igualdade entre os mesmos.

Ao falarmos em educação integral na perspectiva anarquista, nos reportamos a Gallo e Moraes (2005, p.90) quando se referem à modalidade em pauta, em relação à pedagogia libertária:

A educação integral compreendia os seguintes aspectos: a educação intelectual, que consistia na socialização da cultura e dos saberes produzidos pela humanidade; a educação física, que consistia no desenvolvimento físico, por sua vez, formado em três aspectos (uma educação esportiva, uma educação manual e uma educação profissional); e a educação moral, que consistia numa vivência coletiva da liberdade e da responsabilidade (GALLO e MORAES, 2005, p.90).

Conforme o autor destaca, a concepção de educação integral na perspectiva anarquista remete a três instâncias básicas da educação: intelectual, física e moral. Nessa perspectiva, a ideia central é que as pessoas precisam desenvolver-se como um todo, e isso só é possível, por meio do desenvolvimento intelectual.

2.2.3 A Concepção Liberal

Conforme já registrado anteriormente, os anos iniciais do século XX foram fortemente influenciados por diferentes concepções educacionais, que tomavam por base visões político-filosóficas diferenciadas e, dentre elas, a concepção liberal de educação. Tal concepção defendia a educação integral, pautada no “objetivo de reconstrução das bases sociais para o desenvolvimento democrático, o qual só poderia se dar a partir de indivíduos intencionalmente formados para a cooperação e a participação” (CAVALIERE, 2004, p. 01).

Segundo Coelho (2014), as inúmeras transformações históricas, sociais e econômicas ocorridas entre a segunda metade do século XIX e as décadas iniciais do século XX, justificavam a renovação do modelo educacional até então existente, de modo a formar os indivíduos para atuarem na nova sociedade industrial que se consolidavam à época. Conforme afirma Cavaliere (2002, p.251):

O movimento reformador, do início do século XX, refletia a necessidade de se reencontrar a vocação da escola na sociedade urbana de massa, industrializada e democrática. De modo geral, para a corrente pedagógica escolanovista a reformulação da escola esteve associada à valorização da atividade ou experiência e sua prática cotidiana. O entendimento da educação como via, e não como

preparação para a vida, foi a base dos diversos movimentos que a formaram.

A filosofia em pauta instalou-se no Brasil, e neste contexto, o filósofo liberal que desponta na defesa da educação foi Anísio Teixeira, ativista social e pensador da educação, partícipe do movimento renovador das primeiras décadas do século XX, consubstanciadas por meio de reformas educacionais e do lançamento do documento dos Pioneiros da Escola Nova.

Esta corrente teórica foi representada pelo movimento de renovação do ensino chamado de Escola Nova, conforme já abordado no item 2.1, segundo análise de Xavier (2000, p. 16) a expressão “Escola Nova”:

Começou a ser usada referindo-se não a um só tipo de escola ou sistema didático determinado, mas a todo um conjunto de princípios tendentes a rever as formas tradicionais de ensino. Inicialmente estes princípios derivaram-se de uma nova compreensão de “necessidade da infância” a partir de estudos emergentes da ‘biologia e da psicologia’. Estas preocupações iniciais alargaram-se depois a partir de discussões sobre as funções da escola em face das exigências surgidas com as mudanças da vida social.

Defendiam que para redução das desigualdades sociais, próprias do sistema capitalista, e para o acesso a oportunidades em igualdade de condições, o único caminho possível, era a educação integral. Outra ideia importante que defendiam, era que a educação, nesta perspectiva, possibilitaria aos cidadãos, contribuir para o progresso econômico e social das nações.

Dewey (2010) defendia a importância da criança na busca de uma sociedade mais democrática e, especialmente na contribuição para as mudanças sociais tão necessárias à época.

Daí a importância da função social da educação e de seu carácter democrático, entendida como o processo pelo qual os indivíduos desenvolvem um interesse pessoal nas relações sociais, na sua direção e na formação de hábitos que permitam mudanças sem que estas ocasionem desordens (NUNES, 2000, p.27).

Desta forma, este movimento tinha como objetivo maior transcender a escola tradicional, superar o modelo pedagógico existente, pautado na rigidez e a memorização dos conteúdos, contrapondo-se, neste sentido, a uma educação intelectual e abstrata, que tinha a tradição, a autoridade e a obediência como norte, separando educação da vida cotidiana.

Os ideais reformistas, pretendiam reestabelecer o vínculo entre educação e aprendizagem, que havia se perdido no início da era moderna, e a educação voltou a ser vista como um componente intrínseco ao mundo moderno e da democracia, com o objetivo de se chegar à liberdade, à cooperação e, sobretudo, ao progresso. Cavaliere (2002, p. 254) afirma que, o escolanovismo

corresponde aos avanços do pensamento democrático, desde que este último seja entendido não como simples arranjo, no campo das ideias, visando o favorecimento do funcionamento capitalista, mas sim como fruto de um autêntico impulso intelectual e político em direção a uma sociedade melhor.

Ainda com base em Cavaliere (2002, p. 255), dentre os defensores das reformas, existiram diferenças internas uma vez que alguns grupos valorizavam mais os aspectos biopsicológicos da educação, enquanto outros, os aspectos sociopolíticos. De qualquer forma, todos defendiam a necessidade de alcançar o renascimento social a partir de um novo homem, de uma nova geração, formada segundo novas bases escolares.

Acompanhando as ideias de Cavaliere (2002), podemos afirmar que, embora o escolanovismo não tenha se caracterizado como um movimento com pensamento único, ele representou “uma tentativa de resposta à necessidade de reformulação da escola para que a mesma pudesse realizar a tarefa democrática de acolher, em condições de igualdade, crianças com experiências sociais e culturais diversas” (CAVALIERE, 2002, p. 253).

Além dos aspectos até aqui elencados merece destaque também os dois grandes pilares sob os quais se assentavam as ideias escolanovistas: a necessidade de revisão dos métodos de ensino-aprendizagem e também a revisão das finalidades da escola.

Diante do exposto, não se pode deixar de evidenciar a contemporaneidade dos temas tratados pelo maior expoente do escolanovismo, Anísio Teixeira. Sua luta pela educação como um direito de todos e a defesa da escola pública se transformaram em ações e serviram de referência para muitas experiências de escolas de educação integral, além da sua própria experiência no século passado.

Os aspectos, até então descritos, no que se referem às tendências teórico-metodológicas da modernidade, permite-nos constatar uma preocupação com a conquista da autonomia dos cidadãos por meio do aumento da escolaridade, como também nos permite inferir que todas as propostas reportam-se à unidade escolar como

espaço privilegiado para que tudo aconteça, ou seja, a escola se constituía como um espaço privilegiado para o desenvolvimento da educação integral.

2.2.4 Concepções atuais de Educação Integral

As concepções apresentadas anteriormente, surgidas no início da modernidade subsidiaram praticamente todas as experiências de escolas de educação integral nas escolas brasileiras no século XX. Novas tendências teóricas, no sentido de conceituar a educação integral, surgiram nas últimas décadas do século passado e no início do terceiro milênio e tem influenciado a discussão e elaboração da proposta brasileira para a educação básica.

Dentre as propostas conceituais surgidas, destacamos a que Guará (2009) explicita uma vez que é este enfoque que vem influenciando sobremaneira a construção da política pública de educação integral. Para ele, a educação integral resulta da “articulação da escola com as ações comunitárias que, em parceria com ela, podem compor um programa ampliado de educação no contraturno escolar, oferecendo uma diversidade de vivências dentro da rede de projetos sociais na comunidade” (GUARÁ, 2009, p.70-71).

Ao nos debruçarmos sobre a tendência mais contemporânea de educação, dentre outras existentes, observamos uma alteração substancial no arcabouço legal, que vem sendo construído e consolidado, a partir da Declaração dos Direitos Humanos e, também, uma preocupação em expandir os horizontes educacionais para além dos muros escolares, articulando diferentes saberes e estimulando a relação entre a escola e a comunidade e neste contexto, ampliando os espaços formais e informais de educação, conforme explicita Cavaliere (2009, p. 53) “[...] na oferta de atividades diversificadas aos alunos no turno alternativo ao da escola, fruto da articulação com instituições multisetoriais, utilizando espaços e gentes que não os da própria escola, pretendendo propiciar experiências múltiplas e não padronizadas”.

As considerações de Cavaliere (2009) tomam por base as concepções de Anísio Teixeira expressas no livro “Educação não é privilégio”, publicado em 1957, onde defende a ideia que a educação brasileira, até então, não era destinada à toda população e sim à uma pequena parcela da população escolar.

Teixeira (2007) exemplificava qual a sua compreensão quando dizia tratar-se de uma escola “para poucos”, afirmava que o

Rendimento e a qualidade depende, sobretudo do aluno e não apenas do programa, do método e do professor. O aluno é que tem que ser capaz de aprender e adaptar-se ao programa, ao método e ao professor. O método de se lhe apurar a eficiência é a das reprovações. Quanto mais reprovar, tanto mais será considerado eficiente (TEIXEIRA, 2007. p.161).

Neste sentido, para Anísio Teixeira apenas os mais inteligentes seriam contemplados, e para ele uma escola nesta perspectiva, não se caracterizava como uma escola que “levem os estudantes à aprendizagem dos conhecimentos, hábitos e atitudes indispensáveis, para resolver os problemas de sua própria vida” (TEIXEIRA, 2007. p.71).

Com base nos aspectos apontados por Anísio Teixeira, quanto à escola ideal e, analisando a escola no tempo presente, entendemos que a tendência atual da educação integral, além de estimular a participação em diferentes atividades, valoriza, também, o tempo, o espaço e a aprendizagem, fazendo com que a escola assuma novas funções ou seja, além da função educacional, a função social se coloca de maneira mais objetiva, numa perspectiva intersetorial. Conforme Mosna (2014, p. 72):

A defesa que fazem para permanecer e ampliar seu raio de ações nas políticas públicas de educação/proteção integral se assenta, principalmente, nos altos índices de analfabetismo – absoluto e funcional -, de evasão e repetência, que são creditados à ineficiência e à falta de flexibilidade da escola. Por consequência, advogam que o lugar da educação integral é no cruzamento entre diversos setores da política social, com funções de responsabilidade do estado e da sociedade.

Diante dessa compreensão, um grupo de educadores tomou a iniciativa de se retornar à construção de Política de Educação Integral no país, isso se deu a partir das discussões ocorridas na esfera federal em 2004, no primeiro mandato do Governo de Luiz Inácio Lula da Silva.

Para Godoy (2012), o período em pauta caracterizou-se pela tentativa de construção, juntamente com governos estaduais e municipais, de uma política de universalização do acesso e permanência do aluno na rede pública de ensino.

O aumento do rendimento, no período escolar também era objeto de reprodução a partir das análises dos baixos índices de aprendizagem da escola pública apresentados pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).

No período em pauta, o governo não prescindiu de discussões com outras áreas sociais e organizações da sociedade civil, buscando ampliar o debate no sentido de construir uma educação cidadã. Conforme consta no caderno Educação Integral: Texto Referência para o Debate Nacional (MEC, 2009. p. 27):

Instituir o debate para construir uma proposta de Educação Integral, representa o convite para a criação de estratégias que assegurem às crianças, aos adolescentes e aos jovens o acesso aos veículos de comunicação, ao domínio de diferentes linguagens, à prática da leitura, à crítica e, principalmente, à produção de comunicação como instrumento de participação democrática. Trata-se de instituir uma mobilização consequente para a formação que reconheça a diversidade como patrimônio imaterial fundamental da sociedade, que incentive a educação ambiental e o respeito aos direitos humanos.

O Programa Mais Educação se caracteriza como um Programa de âmbito nacional, que vem sendo implementado nas redes estaduais e municipais de ensino, no Distrito Federal e em todos os Estados da federação. Difere-se de iniciativas anteriores, que embora relevantes, se caracterizavam por serem pontuais e localizadas.

No atual cenário da educação brasileira, o que verificamos é a concepção de educação integral pautada na perspectiva de atuação conjunta entre diferentes parceiros, públicos e privados, no sentido de se alcançar uma educação de qualidade, conforme discurso oficial.

A formação do homem integral se faz presente em todas as concepções de educação analisadas. Embora, com ideologias diferenciadas, o conservadorismo, o socialismo e o liberalismo defendiam que os aspectos cognitivos, afetivos, sociais, dentre outros, deveriam ser sempre levado em conta quando da sua formação.

Quanto à compreensão da educação integral na contemporaneidade acreditamos que a mesma vem se constituindo historicamente, permeada por diferentes concepções teórico-metodológicas e, sobretudo, ideológicas diferenciadas, mas que subsidiaram discussões coletivas e resultam em propostas governamentais que trazem seu aparato conceitual, a formação integral que se caracteriza como o princípio básico de uma educação de qualidade.

2.3 O PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO NO CONTEXTO DO PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (2014-2024)

A Constituição Federal de 1988 ao adotar uma Doutrina de Proteção Social para os segmentos populacionais, dentre eles o da criança e adolescente, alçou-os à condição de sujeito de direitos com tratamento especial e prioritário, demandou um novo marco legal, em substituição Lei n. 6.697, de 10 de outubro de 1979, que instituiu o Código de Menores.

Convém registrar também que a Constituição Federal estabelece que o atendimento ao segmento supracitado é de responsabilidade conjunta do Estado, da família e da sociedade como um todo.

A materialização de um sistema de proteção integral ao segmento infanto-juvenil ocorre com a aprovação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), em 1990, disciplinando as determinações constitucionais e exigindo, sobretudo, a articulação das diversas políticas públicas, à exemplo da educação, saúde, assistência social, etc. na perspectiva da proteção integral da criança e do adolescente, conforme o disposto no Art. 4º do referido Estatuto.

É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária (BRASIL, 1990. s/p).

Um dos caminhos para o cumprimento dos pressupostos acima referenciados seria a instituição da educação integral que aparece na LDB n. 9394/96, em seus Art. 34⁹ e 87¹⁰, no qual constatamos a orientação para que o aumento da jornada escolar ocorra gradativamente até o atingimento do tempo integral.

Embora não exista alusão explícita à educação integral, a aprovação dos artigos citados abriu possibilidade para que novas legislações retomassem o tema ampliando direitos das crianças e dos adolescentes.

9 Art. 34. A jornada escolar no ensino fundamental incluirá pelo menos quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula, sendo progressivamente ampliado o período de permanência na escola.

§ 1º São ressalvados os casos do ensino noturno e das formas alternativas de organização autorizadas nesta Lei.

§ 2º O ensino fundamental será ministrado progressivamente em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino.

10 Art. 87. É instituída a Década da Educação, a iniciar-se um ano a partir da publicação desta Lei [...]

§ 5º Serão conjugados todos os esforços objetivando a progressão das redes escolares públicas urbanas de ensino fundamental para o regime de escolas de tempo integral

Registramos o Plano Nacional de Educação (PNE) 2001-2011, lei n. 10.172 que transcendeu a ideia de escola em tempo integral, apontando nas metas 21 e 22 a necessidade de ampliação do período passado na unidade escolar, com número adequado de profissionais da educação e, sobretudo, estabelecendo o provimento de atendimento diferenciado às crianças das famílias mais necessitadas, entrelaçando aspectos de diferentes políticas públicas, em especial, a da Assistência Social:

O direito à educação de qualidade é um elemento fundamental para a ampliação e para a garantia dos demais direitos humanos e sociais, e materializa esse direito. Considerando-se a complexidade e a urgência das demandas sociais que dialogam com os processos escolares, o desafio que está posto, na perspectiva da atenção integral e da Educação Integral, é o da articulação dos processos escolares com outras políticas sociais, outros profissionais e equipamentos públicos, na perspectiva de garantir o sucesso escolar (BRASIL, 2009, p.15).

Podemos entender a escola integral como um dos direitos de cidadania, tanto dos pais como dos alunos. Para os alunos, o acesso a um conjunto de informações bens e serviços que podem e devem ser colocados à sua disposição e facilitados o seu alcance e imprescindível para uma formação integral e qualificada. Para os pais, o direito de ter seus filhos sob a proteção e orientação adequada quando da sua permanência no trabalho.

Conforme afirma Coelho (2009), na atualidade têm surgido tendências que enfocam o binômio educação e proteção, educação integral e currículo integrado ou educação integral e tempo escolar.

Essas ações se caracterizam pelo fortalecimento da formação cultural de crianças e jovens e pela diversificação das atividades educativas, dos locais onde elas ocorrem, bem como dos atores envolvidos, por meio do compartilhamento das tarefas educacionais entre escola, família e comunidade (CAVALIERE, 2013, p. 239).

Embora, fora da escola os alunos passam a participar de atividades em outros espaços de formação, uma vez que essa escola não detém a prerrogativa de ser a única a colaborar com a formação do aluno, não se pode descartar o importante papel por ela desempenhado, que é o de oferecer atividades planejadas e contínuas no sentido de acompanhar a evolução formativa dos alunos, como também estimular a participação dos mesmos nos diversos espaços culturais e sociais da comunidade onde vive.

A escola pública vem assumindo outras tarefas, ampliando suas responsabilidades para análise, além do ensino formal, e se aproximando muito de um

sistema de proteção social na medida em que desenvolve atividades relativas à alimentação, médico odontológico, saúde, higiene, transporte.

[...] é impossível desenvolver a educação integral sem articulá-la com a saúde, a assistência social, o esporte, a cultura, as políticas de formação profissional e geração de renda. E para isso é preciso fortalecer as redes de interação entre as políticas sociais. Também parece fundamental entender as dinâmicas familiares. A pobreza e o desemprego, que caracterizam as periferias urbanas, afetam profundamente as relações sociais e familiares e, também, o desempenho escolar. Muitas vezes a escola preocupa-se apenas em cumprir rituais, ignorando os problemas presentes num determinado contexto social (CASTRO, 2006, p. 82).

Desta forma, concordamos com Santos (2013, p. 95) ao afirmar que “as desigualdades sociais em nosso país são base para a necessária consolidação da educação enquanto aliada a políticas públicas e efetivas de inclusão social”.

Para que a Educação Integral se constitua efetivamente como uma política pública de educação, além do aumento do tempo passado na unidade escolar a educação integral deve transcender a realização de atividades pontuais e ocasionais que pouco contribuem com o projeto educacional das escolas. Neste sentido, Gadotti (2009, p.64) ressalta a ideia de que,

[...] certas experiências, chamadas de “educação integral” ou de “educação comunitária”, e que se limitam a cansar crianças e jovens que ficam perambulando pelas ruas e becos do bairro, frequentando bares e cafés, grafitando muros, colocando cerâmicas nas paredes e realizando outras atividades pontuais e assistemáticas, sem qualquer vínculo com o projeto político-pedagógico da escola e a política educacional da cidade. Essa concepção reducionista da atividade pedagógica contradiz a concepção de educação integral que estamos defendendo aqui.

Em que pesem as considerações do autor, o mesmo não desmerece a importância das atividades mencionadas bem como outras desenvolvidas por diversas escolas de educação integral, mas alerta para a necessidade das atividades realizadas se revestirem de intencionalidade educativa, portanto, articuladas com o projeto pedagógico das escolas.

[...] tudo passa pela escola, mas ela não pode resolver tudo. Daí a necessidade de, no contexto da sociedade contemporânea, entendermos que a educação integral acontece mesmo em todos os cantos da vida social e não se limita aos espaços oficiais, regulares, escolares e formais de educação, nem tampouco às instituições que, na sociedade, organizam os sistemas educacionais de educação (GADOTTI, 2009, p. 16).

É importante destacar que os conceitos de “educação integral” e de “escola de tempo integral”, embora muitas vezes sejam usados como significado idêntico, não são sinônimos, pode haver ampliação de jornada escolar sem o desenvolvimento de uma educação integral, porém, como nos ensina Anísio Teixeira, a recíproca não é verdadeira, ou seja, não há condições de existir educação integral sem tempo integral.

Moll (2012, p.39) citando Cavaliere (2009) afirma que a educação integral pode ser entendida como:

Ação educacional que envolve diversas e abrangentes dimensões da formação dos indivíduos. Quando associada à educação não intencional, diz respeito aos processos socializadores e formadores amplos que são praticados por todas as sociedades, por meio do conjunto de seus atores e ações, sendo uma decorrência necessária da convivência entre adultos e crianças. [...] Quando referida à educação escolar, apresenta o sentido de religação entre a ação intencional da instituição escolar e a vida no sentido amplo.

E a Escola de tempo integral, em sentido restrito:

[...] refere-se à organização escolar na qual o tempo de permanência dos estudantes se amplia para além do turno escolar, também denominada, em alguns países, como jornada escolar completa. Em sentido amplo, abrange o debate da educação integral – consideradas as necessidades formativas nos campos cognitivo, estético, ético, lúdico, físico-motor, espiritual, entre outros – no qual a categoria “tempo escolar” reveste-se de relevante significado tanto em relação a sua ampliação, quanto em relação à necessidade de sua reinvenção no cotidiano escolar (MOLL, 2012, p.39).

Nas discussões acerca das políticas educacionais, com ênfase na qualidade da educação, os conceitos “Escola de Tempo Integral” e “Educação Integral” tem ganhado centralidade na sociedade contemporânea.

A discussão sobre a proposta de Educação Integral não é simples e implica, além de um sistema legal e jurídico consistente e exequível, uma questão conceitual, já que não há consenso quanto ao entendimento do termo e as definições existentes contemplam diferentes dimensões acerca dos elementos fundamentais para a definição de Educação Integral, como tempo e espaço, formação de educandos e educadores, articulação entre os diferentes saberes e relação entre escola e comunidade, espaços formais e informais. Estas dimensões são relevantes e merecedores de ampla reflexão sobre o papel e as implicações de cada uma delas no contexto atual o tema (PACHECO, 2008, p. 5).

Gadotti (2009), afirma que a educação integral deve ser almejada por todas as escolas, uma vez que todas as escolas devem ser de educação integral, ainda que não

sejam de tempo integral. Neste sentido, entendemos que toda escola deve disponibilizar aos alunos o máximo de oportunidades de aprendizagem por meio de estudos complementares e participação em atividades que venham contribuir com o processo de aprendizagem de forma mais aprofundada e qualificada.

Não basta apenas ampliação do tempo de permanência do aluno na escola se esta ampliação não oportunizar maior reflexão sobre si mesmo e, sobretudo acerca do mundo em que vive. Uma aprendizagem significativa, que possa contribuir para a descoberta de potencialidades dos educandos no sentido de prepará-los adequadamente para o exercício da cidadania plena, ou seja, a participação na sociedade de forma mais atuante e crítica.

Isso pressupõe, necessariamente, que o período de permanência na escola, como também nos demais espaços educativos seja mais qualificado como assegura Moll (2008, p. 28).

Entende-se que o tempo qualificado é aquele que mescla atividades educativas diferenciadas e que, ao fazê-lo, contribui para formação integral do aluno, para a superação da fragmentação e do estreitamento curricular e da lógica educativa demarcada por espaços físicos e tempos delimitados rigidamente. Neste sentido, entende-se que a extensão do tempo – quantidade – deve ser acompanhada por uma intensidade do tempo – qualidade – nas atividades que constituem a jornada ampliada na instituição escolar.

Outro aspecto que merece ser destacado como fundamental é a possibilidade dos educandos conviverem com as diversas situações existentes no cotidiano comunitário. É o aprendizado por meio da escola, em atendimento à necessidade de conviver e respeitar as diferenças individuais e coletivas exercitar a igualdade contribuindo, desta forma na construção de uma sociedade mais justa e democrática.

A ampliação do leque de atividades das escolas de educação integral em tempo integral atendem à umas das grandes diretrizes.

Moll (2009, p.36) defende uma nova proposta de educação:

[...] a ampliação da jornada, na perspectiva da educação integral, auxilia as instituições educacionais a repensar suas práticas e procedimentos, a construir novas organizações curriculares voltadas para concepções de aprendizagens como um conjunto de práticas e significados multirreferenciados, inter-relacionais e contextualizados, nos quais a ação educativa tenha como meta tentar compreender e modificar situações concretas do mundo.

Outro aspecto que não se pode perder de vista é que o princípio fundamental da educação integral é a integralidade, que não admite certamente, a parcialidade e a

fragmentação, ou seja, tanto o educando quanto as ações educativas devem ser vistas numa perspectiva de totalidade. A qualidade de uma educação sociocultural, pressuposto básico da educação integral, só pode ser concretizada com a articulação e integralidade efetiva dos diferentes programas, e projetos, previstos nas políticas sociais setoriais.

A integralidade da pessoa humana abarca a interseção dos aspectos biológico-corporais, do movimento humano, da sociabilidade, da cognição, do afeto, da moralidade em um contexto tempo-espacial. Um projeto educativo que se pretende integral trabalha com todos esses aspectos de modo integrado, ou seja, a educação vista à formação e ao desenvolvimento humano global e não apenas ao acúmulo informal (GATTI, 2006. p. 50).

Para a consecução de uma proposta educativa com esta dimensão, torna-se necessário um currículo escolar que contemple essas demandas. Nessa perspectiva, recuperamos a fala de Gadotti (2009, p. 98) quando assegura que

O conceito de integralidade também deve ser entendido como um princípio organizador do currículo escolar. [...] o currículo deve proporcionar a integração de todos os conhecimentos aí desenvolvidos, de forma interdisciplinar, transdisciplinar, intercultural, intertranscultural e transversal, baseando a aprendizagem nas vivências dos alunos.

Por outro lado, não dá para falarmos em integralidade da educação, se a mesma não abarcar também a figura do professor, um dos principais atores do processo educativo, o mesmo deve ter uma carga horária, preferencialmente na mesma escola, que possibilite o planejamento e preparação de aulas, produziram materiais didático com qualidade e, sobretudo, que possa continuar investindo na formação docente, se aperfeiçoando continuamente, contribuindo sobremaneira na melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem.

Podemos depreender que “não se trata apenas de estar na escola em horário integral, mas de ter a possibilidade de desenvolver todas as potencialidades humanas, que envolvem o corpo, a mente, a sociabilidade, a arte, a cultura, a dança, a música, o esporte, o lazer etc.” (GADOTTI, 2009, p.98).

Podemos inferir que a opção por uma educação de qualidade, por meio, da formação integral busca romper com políticas educacionais descontínuas, com a pouca atratividade da escola pública, buscando rever a prática educativa e, sobretudo, garantindo os direitos sociais e humanos, na medida em que restabelece a função social da escola.

Neste sentido, e como uma possibilidade de melhora da qualidade da escola pública, a proposta de Educação Integral ressurgiu em 2007, como uma das metas do PDE e vem se consubstanciando como realidade nas escolas da rede pública brasileira por meio do Programa Mais Educação, que desde 2008 se configura como estratégia para efetivação da educação em jornada ampliada ou em escola de tempo integral e, desta forma:

Concretiza o ideal de uma Educação Pública Nacional e democrática, contextualizada historicamente, portanto problematizada segundo os desafios, avanços e limites do sistema educacional e da organização curricular no século XXI, caminhando na direção oposta à da desescolarização social e da minimização dos efeitos e das possibilidades do trabalho escolar (BRASIL, 2007, p.29).

O Programa Mais Educação (PME), visa fomentar, por meio de sensibilização, incentivo e apoio, projetos e ações de articulação de políticas sociais e implementação de ações sócio-educativas, como uma iniciativa para contribuir com a formação integral de crianças, adolescentes e jovens, como também para melhorar a qualidade de ensino.

Segundo Mosna (2014, p. 95), o Programa Mais Educação ao ser instituído, propôs a atuar com três focos: “ampliar o tempo de permanência dos estudantes na escola, aumentar o espaço utilizado para a educação – com a utilização de ambientes da comunidade e do bairro – e trazer mais atores sociais para dentro dos colégios”.

A portaria expressa o objetivo do Programa no Art. 1, da seguinte forma:

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

No parágrafo único da Portaria n. 17 está expressa como o Programa será implementado:

O programa será implementado por meio do apoio à realização, em escolas e outros espaços socioculturais, de ações sócio-educativas no contraturno escolar, incluindo os campos da educação, artes, cultura, esporte, lazer, mobilizando-os para a melhoria do desempenho educacional, ao cultivo de relações entre professores, alunos e suas comunidades, à garantia da proteção social da assistência social e à formação para a cidadania, incluindo perspectivas temáticas dos direitos humanos, consciência ambiental, novas tecnologias, comunicação social, saúde e consciência corporal, segurança

alimentar e nutricional, convivência e democracia, compartilhamento comunitário e dinâmicas de redes (BRASIL, 2007, s/p).

O estímulo à cooperação entre as diversas ações que compõem a articulação institucional e técnica entre Ministérios e Secretarias Federais, governos estaduais e municipais, visando o alcance dos objetivos do Programa, é notório e o enunciado do parágrafo único, supracitado ratifica esta compreensão. Propõe uma articulação entre as áreas da educação, esporte, cultura e da assistência social, o que, na nossa compreensão, aponta para a proteção social das crianças e adolescentes, busca contribuir para a melhoria do desempenho escolar, além de apresentar-se como uma política intersetorial.

Neste sentido, busca romper com o distanciamento ou mesmo o isolamento de cada ente federado quando da implementação das políticas setoriais e desta forma consolidar o regime federativo, conforme já abordado neste trabalho.

[...] no que tange ao domínio estrutural do Estado, a principal dificuldade encontra-se na tradição administrativa brasileira de funcionamento isolado dos diferentes setores. As políticas públicas dos órgãos públicos não estão estruturadas para funcionarem conjuntamente. A complexidade da ação educativa, que necessita incorporar um conjunto de direitos assegurados às crianças e adolescentes, requer uma articulação de múltiplos atores institucionais, a qual depende de um alto grau de legitimidade e reconhecimento recíproco. Além disso, as ações conjuntas dependem da superação das injunções político-partidárias que, com frequência, orientam as escolhas e motivações administrativas. As políticas de âmbito nacional que dependem de parcerias locais estão quase sempre subjugadas, às injunções político-partidárias locais (CAVALIERE, 2009, p.04-05).

De acordo com a Portaria n. 17, Art. 2º o Programa tem por finalidade:

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

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

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

IV - prevenir e combater o trabalho infantil, a exploração sexual e outras formas de violência contra crianças, adolescentes e jovens, mediante sua maior integração comunitária, ampliando sua participação na vida escolar e social e a promoção do acesso aos

serviços sócio-assistenciais do Sistema Único de Assistência Social - SUAS;

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

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

VII - promover a aproximação entre a escola, as famílias e as comunidades, mediante atividades que visem a responsabilização e a interação com o processo educacional, integrando os equipamentos sociais e comunitários entre si e à vida escolar; e

VIII - prestar assistência técnica e conceitual aos entes federados de modo a estimular novas tecnologias e capacidades para o desenvolvimento de projetos com vistas ao que trata o artigo 1º desta Portaria (BRASIL, 2007. s/p).

As diretrizes para o apoio a projetos e ações estão dispostas na Portaria em análise no Art. 6º, com as seguintes orientações:

I - contemplar a ampliação do tempo e do espaço educativo de suas redes e escolas, pautada pela noção de formação integral e emancipadora;

II - promover a articulação, em âmbito local, entre as diversas políticas públicas que compõem o Programa e outras que atendam às mesmas finalidades;

III - integrar as atividades ao projeto político-pedagógico das redes de ensino e escolas participantes;

IV - promover, em parceria com os Ministérios e Secretarias Federais participantes, a capacitação de gestores locais;

V - contribuir para a formação, a expressão e o protagonismo de crianças, adolescentes e jovens;

VI - fomentar a participação das famílias e comunidades nas atividades desenvolvidas, bem como da sociedade civil, de organizações não-governamentais e esfera privada;

VII - fomentar a geração de conhecimentos e tecnologias sociais, inclusive por meio de parceria com universidades, centros de estudos e pesquisas, dentre outros;

VIII - desenvolver metodologias de planejamento das ações, que permitam a focalização da ação do Poder Público em regiões mais vulneráveis; e

IX - estimular a cooperação entre União, Estados, Distrito Federal e Municípios (BRASIL. 2007, s/p).

Segundo a Portaria n. 17/2007, que institui o Programa Mais Educação, em seu Artigo 7, são atribuições dos Ministérios e Secretarias Federais:

I - promover a articulação institucional e a cooperação técnica entre Ministérios e Secretarias Federais, governos estaduais e municipais, visando o alcance dos objetivos do Programa;

- II - prestar assistência técnica e conceitual na gestão e implementação dos projetos;
- III - capacitar gestores e profissionais que atuarão no Programa;
- IV - estimular parcerias nos setores público e privado visando à ampliação e ao aprimoramento do Programa; e
- V - sensibilizar e orientar outros parceiros visando à integração de suas ações em curso ao Programa Mais Educação (BRASIL, 2007, s/p).

O Artigo 8, da Portaria ressalta, ainda, as atribuições dos Estados, Distrito Federal e Municípios que aderirem ao Programa:

Art. 8º Cabe aos Estados, Distrito Federal e Municípios que aderirem ao Programa Mais Educação observar o seguinte:

- I - articular as ações de programas do Governo Federal, em curso em seus territórios e populações, com vistas a ampliar o tempo e os espaços educativos, de acordo com os projetos político-pedagógicos de suas redes de ensino e escolas;
- II - articular, em seu âmbito de atuação, ações de outros programas de atendimento a crianças, adolescentes e jovens, com vistas às finalidades estabelecidas no artigo 2º desta Portaria;
- III - mobilizar e estimular a comunidade local para a oferta de espaços, buscando sua participação complementar em atividades e outras formas de apoio que contribuam para o alcance das finalidades do Programa; e
- IV - colaborar com a qualificação e a capacitação de docentes, técnicos, gestores e outros profissionais, em parceria com os Ministérios e Secretarias Federais integrantes do Programa (BRASIL, 2007, s/p).

Em 2010, o Programa é institucionalizado por meio do Decreto n.7.083 de 27 de janeiro de 2010. Compreendido como uma estratégia do governo federal para estimular o aumento da permanência do aluno na escola, na perspectiva da educação integral, e conseqüentemente estimular a revisão e a organização curricular. O decreto em questão apresenta no Art. 1º a finalidade do Programa, da seguinte forma:

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 em escola pública, mediante oferta de educação básica em tempo integral.

§ 1º Para os fins deste Decreto, considera-se 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 em que o aluno permanece na escola ou em atividades escolares em outros espaços educacionais (BRASIL, 2010, s/p).

O Art. 2º apresenta os princípios da educação integral, no âmbito do Programa Mais Educação:

- I - a articulação das disciplinas curriculares com diferentes campos de conhecimento e práticas socioculturais citadas no § 2º do art. 1º;
- II - a constituição de territórios educativos para o desenvolvimento de atividades de educação integral, por meio da integração dos espaços escolares com equipamentos públicos como centros comunitários, bibliotecas públicas, praças, parques, museus e cinemas;
- III - a integração entre as políticas educacionais e sociais, em interlocução com as comunidades escolares;
- IV - a valorização das experiências históricas das escolas de tempo integral como inspiradoras da educação integral na contemporaneidade;
- V - o incentivo à criação de espaços educadores sustentáveis com a readequação dos prédios escolares, incluindo a acessibilidade, e à gestão, à formação de professores e à inserção das temáticas de sustentabilidade ambiental nos currículos e no desenvolvimento de materiais didáticos;
- VI - a afirmação da cultura dos direitos humanos, estruturada na diversidade, na promoção da equidade étnico-racial, religiosa, cultural, territorial, geracional, de gênero, de orientação sexual, de opção política e de nacionalidade, por meio da inserção da temática dos direitos humanos na formação de professores, nos currículos e no desenvolvimento de materiais didáticos; e
- VII - a articulação entre sistemas de ensino, universidades e escolas para assegurar a produção de conhecimento, a sustentação teórico-metodológica e a formação inicial e continuada dos profissionais no campo da educação integral (BRASIL, 2010, s/p).

Os objetivos do Programa estão expressos no Art. 3º do Decreto 7.083/2010

Art. 3º São objetivos do Programa Mais Educação:

- I - formular política nacional de educação básica em tempo integral;
- II - promover diálogo entre os conteúdos escolares e os saberes locais;
- III - favorecer a convivência entre professores, alunos e suas comunidades;
- IV - disseminar as experiências das escolas que desenvolvem atividades de educação integral; e
- V - convergir políticas e programas de saúde, cultura, esporte, direitos humanos, educação ambiental, divulgação científica, enfrentamento da violência contra crianças e adolescentes, integração entre escola e comunidade, para o desenvolvimento do projeto político-pedagógico de educação integral (BRASIL, 2010, s/p).

Um aspecto que nos chamou atenção, no decorrer da pesquisa bibliográfica, foi a terminologia empregada nos instrumentos legais que tratam da oferta da educação básica e, em especial, nos dois documentos que formalizam o Programa Mais Educação, no que se refere aos termos formação integral, educação integral e educação em tempo integral.

Recorremos à Menezes (2008, p.2) para explicitarmos essa compreensão a partir da Constituição Federal de 1988 que registra:

No que tange ao ordenamento jurídico atual, observa-se que, embora a Constituição Federal de 1988 não faça referência literal aos termos **educação integral e/ou tempo integral**, ao evidenciar (1) a educação como primeiro dos dez direitos sociais (art. 6º) e, conjugado a esta ordenação, apresentá-lo (2) 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) – de forma subliminar, a partir da conjugação dos artigos anteriormente citados, permite que seja deduzida a concepção do direito de todos à educação integral (Grifos da autora).

Neste sentido, a Constituição Federal deixa claro, embora não de forma explícita, a intencionalidade que a educação deve possibilitar o desenvolvimento integral da pessoa e reitera, conforme Art. 206, que a mesma deva ser ofertada de forma universal, gratuita, democrática e de qualidade, dentre outros princípios que compõe o Art. 206 já registrado na íntegra no primeiro capítulo deste trabalho.

Com base na compreensão da Constituição Federal, no que se refere aos princípios sobre os quais se pauta a educação nacional, podemos inferir que estão dadas as condições para o estabelecimento de políticas públicas de educação integral em nosso país, à partir de legislações complementares, e desta forma, logo após a promulgação da Constituição Federal de 1988, é aprovado em 1990 o Estatuto da Criança e do adolescente (ECA), instrumento legal específico de proteção à crianças e adolescentes, que, em seu Art. 3 dispõe sobre os direitos do segmento em pauta, ao tratar também da proteção social, indo ao encontro do preceituado na Constituição Federal, quando trata dos direitos sociais Art. 6. Assim:

Art. 3º A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei, assegurando-se-lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade (BRASIL. 1990. s/p).

O termo proteção integral, remete à compreensão de que todas as necessidades inerentes ao desenvolvimento pleno de crianças e adolescentes devem ser asseguradas, seja no aspecto físico, psicológico ou social.

Isto posto, constatamos que todos os direitos sociais da criança e do adolescente devem ser respeitados, por meio de ações obrigatórias, por parte da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público, conforme estabelece o Art. 4 do ECA:

É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos

referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária (BRASIL, 1990. s/p).

Em continuidade à análise da legislação, ao tratarmos da LDB recorreremos à Pinheiro (2009.p. 69) que, ao abordar a jornada escolar assim se manifesta:

Se por um lado a LDB preconiza a ampliação da jornada escolar para o ensino fundamental, o PNE vai ao seu encontro e amplia sua extensão para a educação infantil. Outro aspecto a salientar é a delimitação quantitativa no número de horas que correspondem à escola de horário integral, um mínimo de sete horas diárias. Percebemos que o PNE evidencia que a prioridade de implementação do tempo integral deve se fazer associar às camadas sociais desfavorecidas [...].

O espaço escolar destaca-se como um dos componentes necessários para o desenvolvimento da jornada ampliada. A análise de Pinheiro (2006) deixa claro o período efetivo em sala, devendo ser ampliada a permanência na escola, até atingir o tempo integral.

O progresso dos sistemas de ensino para o regime de tempo integral, encontra respaldo no Art. 87, parágrafo 5 da LDB quando assegura que: “serão conjugados todos os esforços objetivando a progressão das redes escolares públicas urbanas de ensino fundamental para o regime de escolas de tempo integral, o que para alguns autores o fato de assegurar tempo integral nas escolas podem ser justificados por outras necessidades que não a de formação integral, conforme explicita Menezes (2008. p. 03),

O estabelecimento do progressivo aumento do tempo escolar pode estar associado a outros fatores, a citar, aqueles relacionados à proteção social da criança e do adolescente e aos direitos de pais e mães trabalhadores. No entanto, a ausência de uma maior classificação desta relação na legislação, em acordo com os princípios do Direito, também não obstaculiza sua enunciação.

O PNE (2001-2011) retoma a discussão acerca da educação integral e da jornada ampliada, delimitando quantitativamente o número mínimo de sete horas, para a escola se caracterizar como escola de tempo integral.

Dois aspectos chamam a atenção, quando da análise da LDB e do PNE: o atendimento às crianças e adolescentes pertencentes as camadas mais vulnerabilizadas, fica evidente ao assegurar o ensino obrigatório para todos e destaque “a prioridade de tempo integral para as crianças da camadas sociais mais necessitadas”.

Outro aspecto é que na LDB o ensino fundamental aparece como prioritário para a ampliação da jornada escolar, enquanto que no PNE, observamos um avanço, na medida em que é incluída, nesta ótica, também a educação infantil.

Quadro 2: Critérios para inscrição dos estudantes nas unidades escolares para o Programa Mais Educação de 2008 a 2014

| Ano | 2008 | 2009 | 2010 | 2011 | 2012 | 2013 | 2014 |
|-----------|--|--|--|--|--|--|--|
| Critérios | Estudantes que apresentam defasagem idade/ano; | Alunos que apresentam defasagem série/idade em virtude de dificuldades ensino e de aprendizagem ; | Estudantes que apresentam defasagem idade/ano; | Estudantes que apresentam defasagem idade/ano; | Estudantes que apresentam defasagem idade/ano; | Estudantes que apresentam defasagem idade/ano; | Estudantes que apresentam defasagem idade/ano; |
| | Estudantes das séries finais da 1ª fase do ensino fundamental (4ª e/ou 5ª anos), onde existe maior saída extemporânea de estudantes na transição para a 2ª fase; | Alunos das séries finais da 1ª fase do ensino fundamental (4ª e/ou 5ª anos), onde existe uma maior evasão de alunos na transição para a 2ª fase; | Estudantes das séries finais da 1ª fase do ensino fundamental (4ª e/ou 5ª anos), onde existe maior saída extemporânea de estudantes na transição para a 2ª fase; | Estudantes das séries finais da 1ª fase do ensino fundamental (4ª e/ou 5ª anos), onde existe maior saída extemporânea de estudantes na transição para a 2ª fase; | Estudantes das séries finais da 1ª fase do ensino fundamental (4ª e/ou 5ª anos), onde existe maior saída extemporânea de estudantes na transição para a 2ª fase; | Estudantes das séries finais da 1ª fase do ensino fundamental (4ª e/ou 5ª anos), onde existe maior saída extemporânea de estudantes na transição para a 2ª fase; | Estudantes das séries finais da 1ª fase do ensino fundamental (4ª e/ou 5ª anos), onde existe maior saída extemporânea de estudantes na transição para a 2ª fase; |
| | Estudantes das séries finais da 2ª fase do ensino fundamental (8ª e/ou 9ª anos), onde existe um alto índice de abandono após a conclusão; | Alunos das séries finais da 2ª fase do ensino fundamental (8ª e/ou 9ª anos), onde existe um alto índice de abandono após a conclusão; | Estudantes das séries finais da 2ª fase do ensino fundamental (8ª e/ou 9ª anos), onde existe um alto índice de abandono após a conclusão; | Estudantes das séries finais da 2ª fase do ensino fundamental (8ª e/ou 9ª anos), onde existe um alto índice de abandono após a conclusão; | Estudantes das séries finais da 2ª fase do ensino fundamental (8ª e/ou 9ª anos), onde existe um alto índice de abandono após a conclusão; | Estudantes das séries finais da 2ª fase do ensino fundamental (8ª e/ou 9ª anos), onde existe um alto índice de abandono após a conclusão; | Estudantes das séries finais da 2ª fase do ensino fundamental (8ª e/ou 9ª anos), onde existe um alto índice de abandono após a conclusão; |
| | Estudantes de anos/séries onde são detectados índices de evasão e/ou repetência e assim sucessivamente; e | Alunos de anos onde são detectados índices de evasão e/ou repetência e assim sucessivamente; | Estudantes de anos/séries onde são detectados índices de evasão e/ou repetência e assim sucessivamente; e | Estudantes de anos/séries onde são detectados índices de evasão e/ou repetência e assim sucessivamente; | Estudantes de anos/séries onde são detectados índices de evasão e/ou repetências ; | Estudantes de anos/séries onde são detectados índices de evasão e/ou repetências ; | Estudantes de anos/séries onde são detectados índices de evasão e/ou repetências; |

| | | | | | | | |
|--|--|--|--|---|---|---|---|
| | Estudantes que desempenham papel de liderança congregadoras em relação aos seus colegas. | A Educação Integral deverá ser implementada com a participação de, no mínimo, cem alunos | Estudantes que desempenham papel de liderança congregadas em relação aos seus colegas. | Estudantes beneficiários do Programa Bolsa Família. | Estudantes beneficiários do Programa Bolsa Família. | Estudantes beneficiários do Programa Bolsa Família. | Estudantes beneficiários do Programa Bolsa Família. |
|--|--|--|--|---|---|---|---|

Fonte: Tabela elaborada pelo autor, com base nos manuais de 2008 a 2014.

Na análise dos documentos legais, destacamos o Plano de Desenvolvimento da Educação PDE, instituído pelo Governo Federal em 2007, consubstanciado por um conjunto de mais de 40 ações de diferentes naturezas e que tem por finalidade a melhoria da qualidade da educação brasileira. Traz como premissa a necessidade de articulação de políticas federais, estaduais e municipais. Por meio do Plano de Metas Compromisso Todos Pela Educação, parte integrante do PDE, e são estabelecidas as condições norteadoras para a implementação do Plano em questão.

Conforme consta no “Manual Operacional de Educação Integral da Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação (BRASIL, SEB/MEC, 2014)”, o Programa em pauta é operacionalizado pela Secretaria de Educação Básica (SEB), por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE)¹¹, do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), em parceria com Estados e Municípios materializando a inclusão da educação integral, com a ampliação da jornada escolar e a organização curricular, na agenda de políticas educacionais do governo brasileiro (BRASIL, SEB/MEC, 2014).

De acordo com o documento “Programa Mais Educação: passo a passo, da Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação (BRASIL, SEB/MEC, 2013)”, é por meio das ações dos Ministérios da Educação (MEC), da Cultura (MINC), do Esporte (ME), do Meio Ambiente (MMA), do Desenvolvimento Social e Combate à Fome (MDS), da Ciência e Tecnologia (MCT), da Secretaria Nacional da Juventude, e Ministério da Defesa, que resulta a construção de uma ação intersetorial entre as políticas públicas educacionais e sociais, na busca da redução das desigualdades educacionais e da valorização da diversidade cultural do nosso país.

¹¹ “O Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), consiste na assistência financeira às escolas públicas da educação básica das redes estaduais, municipais e do Distrito Federal e às escolas privadas de educação especial mantidas por entidades sem fins lucrativos. O objetivo desses recursos é a melhoria da infraestrutura física e pedagógica, o reforço da autogestão escolar e a elevação dos índices de desempenho da educação básica. Os recursos do programa são transferidos de acordo com o número de alunos, de acordo com o censo escolar do ano anterior ao do repasse” (FNDE, 1995. s/p).

O documento cita, ainda, que no início, o Programa Mais Educação apresentava dez atividades a serem desenvolvidas, mas para 2013, essas atividades foram reorganizadas em cinco macrocampos, que podem ser entendidos também como temáticos ou campos do conhecimento, entre os quais as escolas escolhem as atividades que vão desenvolver: 1 - Acompanhamento Pedagógico; 2 – Educação Ambiental e Sociedade Sustentável; 3 – Esporte e Lazer; 4 – Educação em Direitos Humanos 5 - Cultura, Artes e Educação Patrimonial; 6 – Promoção da Saúde; 7 - Comunicação, Uso de Mídias, Cultura Digital e Tecnológica. Considerando que o macrocampo 1- Acompanhamento Pedagógico tem a responsabilidade de articular as atividades do programa e os componentes curriculares, tornando obrigatório o desenvolvimento de suas ações:

A atividade tem por objetivo a articulação entre o currículo e as atividades pedagógicas propostas pelo PME. Essa atividade será realizada com a duração de uma hora a uma hora e meia, diariamente, sendo mediada por um monitor orientador de estudos, que seja preferencialmente um estudante de graduação ou das Licenciaturas vinculado ao PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência), ou ainda, estudantes de graduação com estágio supervisionado (BRASIL, SEB/MEC, 2014, p.5).

Segundo Moll (2013, p. 81), do ponto de vista pedagógico:

O Programa Mais Educação instaura uma série de possibilidades, incidindo diretamente no currículo escolar e na relação entre professores e estudantes, ao colocar na pauta cotidiana a necessidade de novas práticas pedagógicas, de conteúdo que dialoguem com a contemporaneidade, do reordenamento dos espaços e dos tempos escolares, tendo como premissa fundamental o direito de aprender. Os campos de saberes tradicionais e legalmente estruturadores do currículo – linguagem, matemática, ciências naturais e ciências sociais – podem ser rearticulados e metodologicamente renovados a partir das possibilidades trazidas nos macrocampos e em atividades que resultam, sempre da escolha feita pela escola.

Partindo das diretrizes do Programa Mais Educação, o currículo escolar é de fundamental importância a construção e desenvolvimento da proposta de educação integral nas escolas. Acredita-se que a escola é uma instituição que possui a capacidade, por meio do currículo escolar, de desenvolver discussões e incentivar a produção de conhecimentos mais amplos, contribuindo de forma mais efetiva para o desenvolvimento da sociedade.

No que se refere às metas estabelecidas pelo MEC, por meio dos PNE's, podemos constatar que não são dois aspectos a serem analisados: de um lado o número de vagas em tempo integral ofertado pelas escolas públicas, de outro o número de matrículas efetivadas.

Neste sentido, merece registro o fato de que o primeiro PNE (2001-2011), não explicitou claramente, em termos quantitativos, qual o resultado esperado durante sua vigência para a ampliação do tempo escolar, utilizando-se apenas do termo “progressivamente” conforme constatado na meta 21: “Ampliar, progressivamente, a jornada escolar visando expandir a escola de tempo integral, que abranja um período de pelo menos sete horas diárias, com previsão de professores e funcionários em número suficiente” (BRASIL, 2001).

Por sua vez, o PNE (2014-2024), avançou, em nosso entendimento na medida em que estabeleceu, concretamente os números à serem alcançados, tanto no que se refere a adesão da escola, como da quantidade de alunos, durante a sua vigência, ou seja, até junho de 2024.

Neste sentido, define na meta 6, o percentual de escolas públicas que deverão ofertar educação em tempo integral, bem como o percentual estimado de alunos à serem atendidos na educação básica. Conforme já explicitado no primeiro capítulo deste trabalho.

Observamos, portanto, que existe uma meta para quantificar o número de alunos a serem atendidos em educação integral no que se refere à educação básica, o que segundo a LDB vigente, constitui-se do ensino infantil, ensino fundamental e ensino médio.

Ao analisarmos a implantação e implementação do Programa Mais Educação, quanto ao número de escolas à aderirem ao Programa Mais educação, número de vagas ofertadas e número de matrículas efetivadas, constatamos que o mesmo vem crescendo gradativamente atendendo prioritariamente escolas que apresentam baixo Índice de Desenvolvimento na Educação Básica (IDEB), situada em capitais e regiões metropolitanas.

No âmbito do Mais Educação, constitui-se uma grande rede de escolas, que por meio de processos anuais de adesão, e confirmação de adesão, recoloca a questão do tempo, ampliando-o e reorganizando-o. Iniciado efetivamente em 2008, com a participação de 1380 escolas públicas estaduais e municipais de 26 estados e do Distrito Federal, foi ampliado em 2009 para 5004 escolas; em 2011 para 15 mil escolas; em 2012 para 32 mil escolas e em 2013 para

49.560 escolas. Em 2014, prevê a adesão de 60 mil escolas. Todos os estados da federação e mais de 4.500 municípios participam deste processo. Por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola, como ação operacional e de financiamento, as escolas têm podido auto-organizar-se, tomando decisões didático-pedagógicas e tendo meios para executar e concretizar essas decisões (XIMENES, 2014, p, 86).

A afirmativa de Ximenes (2014) apresenta dados importantes quanto ao aumento significativo de escolas à aderirem ao Programa Mais Educação, constituindo-se numa crescente rede de escolas em tempo integral.

Quanto à evolução do número de matrículas, no período analisado apresentamos na tabela 1 a evolução do número de matrículas no ensino fundamental por dependência administrativa, segundo a duração do turno de escolarização no Brasil no período que compreende esta pesquisa, 2008-2014.

Tabela 1 - Evolução do número de matrículas no ensino fundamental por dependência administrativa, segundo a duração do turno de escolarização - Brasil - 2008/2014

| Ano | Ensino fundamental regular | | | | | |
|------|----------------------------|----------------|------------|----------------|-----------|----------------|
| | Total geral | | Pública | | Privada | |
| | Total | Tempo integral | Total | Tempo integral | Total | Tempo integral |
| 2008 | 32.086.700 | 767.492 | 28.468.696 | 722.830 | 3.618.004 | 44.662 |
| 2009 | 31.705.528 | - | - | - | - | - |
| 2010 | 31.005.341 | 1.327.129 | 27.064.103 | 1.264.309 | 3.941.238 | 63.120 |
| 2011 | 30.358.640 | 1.756.058 | 26.256.179 | 1.686.407 | 4.102.461 | 69.651 |
| 2012 | 29.702.498 | 2.184.079 | 25.431.566 | 2.101.735 | 4.270.932 | 82.344 |
| 2013 | 29.069.281 | 3.171.638 | 24.694.440 | 3.079.030 | 4.374.841 | 92.608 |
| 2014 | 28.459.667 | 4.477.113 | 23.982.657 | 4.371.298 | 4.477.010 | 105.815 |

Fonte: MEC/Inep/DEED

Nota: 1) O tempo integral é calculado somando-se a duração da escolaridade com a duração do atendimento complementar. Considera-se tempo integral quando esta soma for superior ou igual a 7h. 2). (-) Os dados do ano de 2009 não foram encontrados.

Reforçando a constatação do crescimento gradativo dos números de vagas em tempo integral ofertada pela rede pública e o aumento do número de matrículas, registramos a informação que consta no Anuário de Brasileiro de Educação Básica (2016, p. 56):

Entre 2013 e 2014, o ritmo de crescimento das matrículas na rede pública em tempo integral registrou leve queda, embora se mantenha

elevado. De 2012 para 2013, o número cresceu 29,8%; já de 2013 para 2014, o crescimento foi de 29,0%. Segundo os últimos dados, 42% das escolas públicas brasileiras possuem vagas em tempo integral aproximando-se da meta de 50% estabelecida pelo PNE para 2024. Da mesma forma, o crescimento do número de matrículas – outro critério de alcance da meta – também acelerou, atingindo 15,7% das crianças e jovens que estudam nas escolas públicas da Educação Básica.

Segundo o documento “Programa Mais Educação: passo a passo, da Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação (BRASIL, SEB/MEC, 2013)”, na medida em que o Programa se consolida novos critérios vão sendo estabelecidos, como, por exemplo, a inclusão de escolas localizadas em território de vulnerabilidade social, além de um conjunto de normas, procedimentos e atribuições estabelecidos no sentido de subsidiar as escolas para execução do referido programa.

Quanto à participação do total de alunos matriculados nas escolas no Programa Mais Educação, constatou-se que os mesmos atendiam aos critérios estabelecidos pelo MEC, constantes dos documentos de orientação à implementação do Programa. Todos os entrevistados manifestaram-se verbalmente a respeito das condições gerais dos estudantes afirmando que “todos precisam” na medida em que, de alguma forma, apresentam características que os habilitam a se inserirem na proposta educacional, a exemplo de: situação de vulnerabilidade social, dificuldades de aprendizagem, baixo rendimento, alto índice de evasão ou repetência, estudantes beneficiários do Bolsa Família.

Por outro lado, as escolas pesquisadas também atendem aos critérios no que se refere a quantidade mínima de alunos estipulada pelo MEC para aderirem ao Programa Mais Educação, uma vez que em 2009 foi estabelecido como critério que as escolas deveriam ter no mínimo 100 alunos para efetuarem a adesão.

Dentre as estratégias de execução destacam-se o envolvimento de sujeitos da própria escola, representantes da comunidade escolar e também do entorno da escola, constituindo-se como um espaço de articulação de ações e experiências e, sobretudo, de construção de planos de ações coletivas.

Nessa perspectiva, os laços democráticos podem ser estreitados e dinamizados em um espaço público novo, fruto de uma recomposição social dos imaginários, onde a escola não é mais “o lugar privilegiado do saber”, mas o espaço a partir do qual pode se dar o compartilhamento e o orquestramento de diversos saberes e atores que afirmam e consolidam o direito de aprender. Nesta relação, a escola passa ser compreendida como lócus de articulação de saberes, espaços e redes de cooperação social que articulam organizações comunitárias,

artísticas, iniciativas sociais, sujeitos, que podem tomar parte nos processos educativos das novas gerações (MOLL, 2013, p. 81).

Neste contexto, outro aspecto a ser destacado é o entendimento que a educação, em especial a integral, pode e deve expandir-se para além dos muros das escolas, considerando as múltiplas possibilidades educativas do entorno e da cidade em que se situa, podendo se constituir como uma “comunidade de aprendizagem”, na forma como define Torres (2003, p. 83):

Uma comunidade de aprendizagem é uma comunidade humana organizada que constrói um projeto educativo e cultural próprio para educar a si própria, suas crianças, seus jovens e adultos, graças a um esforço endógeno, cooperativo e solidário, baseado em um diagnóstico não apenas de suas carências, mas, sobretudo, de suas forças para superar essas carências.

O modelo de implementação da educação em pauta pressupõe o estabelecimento de parcerias entre o sistema público e as organizações privadas, conforme previsto na Portaria Normativa Interministerial nº- 17, de 24 de Abril de 2007, que institui o Programa Mais Educação:

Art. 4º § 2º O Programa Mais Educação poderá contar com a participação de ações promovidas pelos Estados, Distrito Federal, Municípios e por outras instituições públicas e privadas, desde que as atividades sejam oferecidas gratuitamente a crianças, adolescentes e jovens e que estejam integradas ao projeto político-pedagógico das redes e escolas participantes.

Art. 6º VI - fomentar a participação das famílias e comunidades nas atividades desenvolvidas, bem como da sociedade civil, de organizações não-governamentais e esfera privada;

Art. 7ºIV - estimular parcerias nos setores público e privado visando à ampliação e ao aprimoramento do Programa (BRASIL, 2007, s/p).

O Decreto n. 7.083, de 27 de janeiro de 2010, que dispõe sobre o Programa Mais Educação, apresenta a seguinte orientação para o estabelecimento de parcerias com órgãos ou instituições locais:

Art. 1º § 3º As atividades poderão ser desenvolvidas dentro do espaço escolar, de acordo com a disponibilidade da escola, ou fora dele sob orientação pedagógica da escola, mediante o uso dos equipamentos públicos e do estabelecimento de parcerias com órgãos ou instituições locais (BRASIL. 2010, s/p.).

O arcabouço legal enunciado submete, necessariamente, ao modelo de educação integral e na perspectiva de não centralidade da ação escolar apenas no espaço físico da escola e sim na utilização de espaços alternativos, resultantes da parceria entre o próprio poder público e demais organizações da sociedade.

Neste sentido, torna-se necessário também uma análise de forma mais aprofundada da relação, Estado e sociedade civil.

Conforme Mota et al (2012), ao realizar um ensaio, por meio de pesquisa bibliográfica com base em diferentes autores constatou a existência de consenso quando analisam as parcerias estabelecidas entre o público e o privado, existindo uma tendência de desresponsabilização do poder público e a transferência de responsabilidades para a sociedade civil.

Não se pode deixar de constatar que o terceiro setor tem se colocado como um forte aliado da esfera pública no que se refere à implantação das políticas públicas, na perspectiva neoliberal. Desta forma, surge novo modelo de regulação com o arrefecimento do papel do Estado no que se refere à oferta de bens públicos e crescimento de instituições que desempenham múltiplos papéis, defendendo causas individuais e coletivas, corporificando a Terceira Via.

Politicamente a Terceira Via representa um movimento de modernização do centro. Embora aceite o valor socialista básico da justiça social, ela rejeita a política de classe, buscando uma base de apoio que perpassasse as classes da sociedade. Economicamente, a terceira via propugna a defesa de uma 'nova economia mista', que deve pautar-se pelo equilíbrio entre a regulamentação e a desregulamentação e entre o aspecto econômico e não econômico na visa da sociedade (ANTUNES, 1999, p. 97-98).

As organizações privadas, em geral defendem a ideia que realizam atividades de forma bem mais eficaz que o Estado e se colocam como uma alternativa da sociedade civil.

O papel do Estado para com as políticas sociais é alterado, pois, com esse diagnóstico, duas são as prescrições: racionalizar recursos e esvaziar o poder das instituições, já que instituições democráticas são permeáveis às pressões e demandas da população, além de serem consideradas como improdutivas pela lógica de mercado. Assim, a responsabilidade pela execução das políticas sociais deve ser repassada para a sociedade: para os neoliberais, através da privatização (mercado), e para Terceira Via, pelo público não-estatal (sem fins lucrativos) (PERONI, 2006, p. 14).

As mudanças ocorridas no papel do Estado, sob a influência neoliberal, tem contribuído para a transferência de responsabilidades e, sobretudo visando à diminuição do papel do Estado, no que se refere às políticas sociais.

Conforme diagnóstico neoliberal, o Estado entrou em crise tanto porque gastou mais do que podia para legitimar-se, já que tinha que atender às demandas da população por políticas sócias, o que provocou a crise fiscal, quanto porque, ao regulamentar a economia,

atrapalhou o livre andamento do mercado. As políticas sócias, para a teoria neoliberal, são um verdadeiro saque à propriedade privada, pois são formas de destruição de renda, além de também serem um obstáculo ao livre andamento do mercado, visto que os impostos oneram a produção (PERONI, 2006, p. 13).

Esta tendência não ocorre apenas na educação, mas de forma geral em todas as políticas públicas, atendendo a um preceito neoliberal nas últimas décadas.

O Terceiro Setor é a estratégia proposta pela Terceira Via em substituição à proposta de privatização do Neoliberalismo. Enfim, os dois concordam que a crise esteja no Estado, que gastou demais e deve se retirar da execução das políticas sociais. Para a Terceira Via, o Estado deve repassá-las para a sociedade, através do Terceiro Setor; para o Neoliberalismo, deve transferi-las para o mercado, através das privatizações (PERONI, 2006, p. 17).

Como consequência do desenvolvimento capitalista, valorizando a produção o conhecimento adquiriu sem precedentes, tornando a educação vital para o desenvolvimento social e econômico dos países, para o atendimento às expectativas de redução das desigualdades e mais ainda, para a sobrevivência e consolidação da democracia.

Um dos grandes objetivos das políticas educacionais nas últimas duas décadas foi a tentativa de estabelecer possibilidades a acesso e permanência em todas as etapas e modalidades de escolarização, uma vez que apenas o ensino fundamental não da conta de atender as exigências da sociedade contemporânea.

Neste aspecto, nos deparamos com duas situações: de um lado a quantidade do contingente a ser incluído nas escolas, sob a lógica da educação para todos, com o aumento do número de vagas, nas escolas, que nem sempre têm as condições estruturais adequadas para esta nova realidade.

Por outro lado, destaca-se o aspecto da qualidade, uma vez que não basta a ampliação das vagas, para que, automaticamente se resolva uma situação histórica na política educacional brasileira. Além de condições estruturais, são necessários também materiais didáticos, professores qualificados e bem remunerados, e sobretudo, um currículo adequado que de conta da nova realidade educacional do país.

Desta forma, podemos inferir que a grande heterogeneidade econômica, social e cultural do país, representa um desafio para todas as políticas públicas, não só para a educação, tornando-se difícil o estabelecimento de parâmetros nacionais. Por

outro lado, coloca para o poder público, a necessidade de se respeitar as especificidades e diversidades regionais.

Nos discursos oficiais e políticos temos observado que o estímulo à melhoria da qualidade da educação básica tem sido uma constante, e nesta perspectiva, a implementação da educação em tempo integral aparece como uma possibilidade de concretização desse anseio. Neste cenário, observa-se que a educação integral está presente, no segundo mandato do governo de Luiz Inácio Lula da Silva, como um grande objetivo à ser alcançado pela política pública nacional de educação, uma vez que busca, contribuir para a formação integral dos alunos da rede pública do país, por meio do Programa Mais Educação.

Com base no até então explicitado, no que se refere ao arcabouço teórico e jurídico acerca da educação integral no Brasil, o próximo capítulo, tem por finalidade compreender como ocorreu a implantação e implementação do Programa Mais Educação nas duas primeiras escolas estaduais de MS, que aderiram ao programa em pauta, no sentido de responder à questão que norteia esta pesquisa.

TERCEIRO CAPÍTULO

O PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO: A EXPERIÊNCIA EM DUAS ESCOLAS DA REDE ESTADUAL DE ENSINO DE MATO GROSSO DO SUL (2008-2014)

O objetivo neste capítulo é analisar o processo de implantação e implementação do Programa Mais Educação nas duas primeiras escolas da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul, localizadas em Campo Grande, que aderiram o Programa. Registramos as análises realizadas, a partir dos dados coletados, junto aos sujeitos pesquisados. Foram realizadas seis entrevistas, conforme roteiro em anexo, no período de setembro a outubro de 2015 sendo dois diretores, dois coordenadores e dois professores de cada escola.

3.1 O PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO NA REDE ESTADUAL DE ENSINO DO ESTADO DE MATO GROSSO DO SUL

O Estado de Mato Grosso do Sul (MS) é um dos mais novos estados da federação brasileira e foi criado a partir da divisão do estado de Mato Grosso, por meio de Lei Complementar n. 31, de 11 de outubro de 1977, no Governo do Presidente Ernesto Geisel (1974-1979), cuja instalação ocorreu em primeiro de janeiro de 1979. Juntamente com os estados de Mato Grosso, Goiás e o Distrito Federal compõe a Região Centro-Oeste, fazendo divisa com cinco estados brasileiros: Minas Gerais,

São Paulo, Paraná, Goiás e Mato Grosso e com dois países, Paraguai e Bolívia, o que o coloca numa situação geográfica privilegiada (IBGE, 2010).¹²

O Estado é constituído por 79 municípios e conforme os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2010), conta com uma população de 2.449,024 habitantes, composta por grande diversidade de origem e, portanto, de culturas, uma vez que comporta pessoas de diferentes nacionalidades, população indígena de diferentes etnias, quilombolas e migrantes de todas as regiões do país.

Esta heterogeneidade coloca, para as políticas públicas em geral, e em especial a da educação, um grande desafio no sentido de contemplar as singularidades de cada grupamento humano em seus ciclos de vida e em seu contexto social.

Na área da educação, além do desafio de assegurar o acesso, a permanência e a conclusão das etapas de escolarização com qualidade, a formação de professores, a gestão escolar e as condições físicas das unidades escolares têm se constituído também como desafios.

Em consequência do exposto e no sentido do enfrentamento a essas singularidades, a Secretaria de Estado de Educação (SED), juntamente com o Ministério da Educação, ao longo dos anos vem estabelecendo parcerias no sentido do desenvolvimento de ações previstas no arcabouço legal educacional nacional e estadual. O estado de Mato Grosso do Sul aprovou o Plano Estadual de Educação (2003-2010) por meio da Lei nº 2.791, de 30 de dezembro de 2003.

Este Plano veio para assegurar a continuidade de políticas educacionais e a articulação das ações do Estado e dos seus Municípios; preservar a flexibilidade necessária para fazer face às contínuas transformações sociais; concretizar os objetivos e metas consagradas no Plano Nacional de Educação; estabelecer prioridades que contemplem a diminuição das desigualdades sociais e regionais; garantir a universalização da formação escolar mínima, a elevação do nível de escolaridade da população e a melhoria geral da qualidade do ensino e, ainda, propor metas viáveis em torno das quais possa haver um efetivo compromisso das redes estadual, municipais e particular de Mato Grosso do Sul (MATO GROSSO DO SUL, 2003, p. 4).

Para consecução das ações em regime de colaboração com a União, além dos dispositivos legais, os dados produzidos por órgãos como o IBGE, INEP, sistemas próprios do MEC e da SED/MS têm se constituído em indicadores que possibilitam a compreensão da situação da educação no Estado e os desafios a serem enfrentados, em

¹² Fonte: Site do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística <<http://www.ibge.gov.br/estadosat/perfil.php?lang=&sigla=ms>>. Acessado em: 02/04/2016.

consonância com as diretrizes e metas do atual PNE (2014-2024), conforme quadro a seguir.

Quadro 3: Diretrizes e Metas do PNE (2014-2024)

| |
|--|
| <p>Diretrizes para a superação das desigualdades educacionais</p> <p>I – Erradicação do analfabetismo.</p> <p>II – Universalização do atendimento escolar.</p> <p>III – Superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação.</p> <p>Metas: de 1 a 5; 9; 11 e 12; 14.</p> |
| <p>Diretrizes para promoção da qualidade educacional</p> <p>IV – Melhoria da Qualidade da educação.</p> <p>V – Formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade.</p> <p>Metas: 6 e 7; 10;13.</p> |
| <p>Diretrizes para valorização dos(as) profissionais da educação</p> <p>IX – Valorização dos(as) profissionais da educação.</p> <p>Metas: 15 a 18.</p> |
| <p>Diretrizes para a promoção da democracia e dos direitos humanos</p> <p>VI – Promoção do princípio da gestão democrática da educação pública.</p> <p>VII – Promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do País.</p> <p>X – Promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental.</p> <p>Metas: 8 e 19.</p> |
| <p>Diretrizes para o financiamento da educação</p> <p>VIII – Estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do Produto Interno Bruto (PIB), que assegure atendimento às necessidades de expansão, com padrão de qualidade e equidade.</p> <p>Meta: 20.</p> |

Fonte: Elaborado pela Dired/Inep (2015).

Os indicadores da educação básica no estado de Mato Grosso do Sul relativos ao período desta pesquisa apontam o crescimento na rede física, embora o número de matrículas diminuiu, conforme dados da tabela a seguir.

Tabela 2: Indicadores da Educação Básica no Estado de Mato Grosso do Sul 2008-2014.

| Ano | Estabelecimentos | Matrículas |
|------|------------------|------------|
| 2008 | 1.608 | 689.989 |
| 2009 | 1.630 | 687.084 |
| 2010 | 1.615 | 677.137 |
| 2011 | 1.626 | 680.122 |
| 2012 | 1.633 | 673.445 |
| 2013 | 1.648 | 673.117 |
| 2014 | 1.674 | 679.425 |

Fonte: MEC/Inep/DEED/Censo Escolar/ Preparação: Todos Pela Educação

Constatamos que ao ser instituído pelo Decreto n. 6.094/07, o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação tornou-se o dispositivo legal que colocou em vigência o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). Conforme afirma Saviani (2007), o plano em questão foi muito bem recebido pelos agentes envolvidos na área educacional, por toda a sociedade, como também pela imprensa em geral, uma vez que:

[...] o principal responsável pela repercussão positiva refere-se à questão da qualidade do ensino: o PDE foi saudado como um plano que, finalmente, estaria disposto a enfrentar esse problema, focando prioritariamente os níveis de qualidade do ensino ministrado em todas as escolas de educação básica do país. Mas o 'Plano' se mostra bem mais ambicioso, agregando 30 ações que incidem sobre os mais variados aspectos da educação em seus diversos níveis e modalidades (SAVIANI, 2007, p.1232).

Os sistemas municipais que aderiram ao Compromisso se nortearam pelas 28 diretrizes pautadas em resultados de avaliações de qualidade e rendimento dos estudantes. Considerando que o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) tem como prioridade a melhoria da qualidade da educação básica, destacamos o eixo de ação que se reporta à educação básica, a saber:

1. Melhoria do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) da escola pública;
2. O Programa Compromisso Todos Pela Educação visa a melhoria da gestão escolar, da qualidade do ensino e do fluxo escolar, valorização e qualificação de professores e profissionais da educação, inclusão digital e apoio ao aluno e à escola (BRASIL, 2007, s/p).

O Decreto n. 6.094 de abril de 2007 estabelece, ainda, que “o apoio da União dar-se-á, quando couber, mediante a elaboração de um Plano de Ações Articuladas – PAR”, em seu Art. 8ª § 5º, ao mesmo tempo em que em seu Art. 9 define que o PAR “é o conjunto articulado de ações, apoiado técnica ou financeiramente pelo Ministério da Educação, que visa o cumprimento das metas ou Compromisso e a observância das suas diretrizes”.

O instrumento para o diagnóstico da situação educacional local, previsto como um dos elementos constitutivos do PAR se estrutura em quatro dimensões: 1 Gestão Educacional; 2 Formação de profissionais de educação; 3 Práticas Pedagógicas e Avaliação e 4 Infraestrutura e Recursos Pedagógicos. A partir da adesão ao Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, os estados e municípios elaboraram seus respectivos Planos de Ação Articuladas.

O Plano de Metas Compromisso Todos Pela Educação pressupõe o chamamento e o engajamento de todos na busca da qualidade educacional e preconiza, ainda, em seu Art.5, que cada ente federativo que aderir ao referido plano, de forma voluntária, assume a responsabilidade de promover a melhoria da qualidade da educação básica em sua esfera de competência, expressa pelo cumprimento de meta de evolução do IDEB, ou seja, o indicador para a verificação do cumprimento de metas fixadas no Termo de Adesão ao Compromisso (BRASIL, 2007b). Com isso, os municípios assumem o compromisso de melhorar a qualidade do ensino ofertado Os entes federativos que não aderem ao referido Plano, não recebem recursos da União.

Com base nos dados pesquisados junto ao MEC, os vinte e seis estados da Federação, mais o Distrito Federal assinaram o Termo de Adesão ao Plano de Metas Compromisso Todos Pela Educação. Desta forma, estabeleceu-se a responsabilidade do poder público e da sociedade para empreender esforços no sentido de acompanhar a evolução do IDEB e a elaboração do PAR, no intuito de garantir uma educação de qualidade.

O PAR tem caráter plurianual, sendo que seu primeiro vigio de 2007 a 2010, período correspondente a parte do recorte temporal desta pesquisa, identifica as medidas prioritárias a serem tomadas, para a gestão do sistema educacional, com vistas à melhoria da qualidade da educação. No que se refere ao Programa Mais Educação, após a elaboração do PAR, o Programa passa a ser monitorado e avaliado por meio do Sistema Integrado de Acompanhamento das Ações do MEC (SIMEC).

Merece registro o fato de que o IDEB no Brasil apresentou índice médio que estabelece para a educação básica de 3,8, fato que implicou o estabelecimento de ações no sentido de melhoria desse índice, prevendo-se atingir em 2022 a média 6.0, igualando-se ao índice obtido pelos países da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), em uma escola de 0 a 10, conforme Saviani (2009, p.7).

O Plano de Ações Articuladas (PAR), 2007-2010, do estado de Mato Grosso do Sul, prevê na Dimensão 01 – Gestão Educacional, na área de “Desenvolvimento do Ensino Fundamental: ações que visem a sua universalização, a melhoria das condições de qualidade da educação, assegurando a equidade nas condições de acesso e permanência e conclusão na idade adequada.” A Rede Estadual já se encontrava em fase de estudos para a definição da política de educação em tempo integral com o objetivo de implantá-la nas escolas estaduais.

Como estratégia de implementação da política de educação integral visava “oferecer aos alunos das unidades escolares estaduais novas oportunidades de aprendizagens no contraturno escolar, de maneira que eles mesmos escolham as áreas do conhecimento em que se encontra com dificuldades”, por meio do Programa Mais Educação (MATO GROSSO DO SUL, 2007, p. 14).

Neste contexto, é oportuno registrar as iniciativas tomadas pelo estado de Mato Grosso do Sul no sentido de consubstanciar a estratégia do Programa Mais Educação, buscando ampliação da jornada escolar, por meio da revisão curricular na perspectiva da educação integral, promovendo, a ampliação de tempos, espaços e oportunidades educativas, visando à melhoria da qualidade da educação básica e a elevação do IDEB.

De acordo com o PAR, na dimensão 4, infraestrutura física e recursos pedagógicos, “das escolas estaduais existentes (367), cerca de 88% (324) necessitam de algum tipo de intervenção (piso, iluminação, ventilação, rede elétrica, pintura, reparos no quadro de giz e cobertura), bem como obras de ampliação”. (MATO GROSSO DO SUL, 2007, p. 129). Consta no PAR que a ampliação de salas de aula, reforma de escolas visava a atender aos padrões mínimos de qualidade. Como descrição da subação previa a construção de escolas para funcionamento em tempo integral, as escolas seriam construídas nos municípios de Campo Grande e Dourados, por meio de Projeto Padrão MEC/FNDE, e cada uma com 13 salas de aula.

No que se refere ao IDEB dos Estados, a tabela 3 apresenta a seguinte variação:

Tabela 3: Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) dos Estados

| METAS PROJETADAS – Anos Iniciais | | | |
|---|-------------|-------------|-------------|
| 2007 | 2009 | 2011 | 2013 |
| 4.0 | 4.3 | 4.7 | 5.0 |
| IDEB OBSERVADO – Anos Iniciais | | | |
| 2007 | 2009 | 2011 | 2013 |
| 4.3 | 4.9 | 5.1 | 5.4 |
| METAS PROJETADAS – Anos Finais | | | |
| 2007 | 2009 | 2011 | 2013 |
| 3.3 | 3.5 | 3.8 | 4.2 |
| IDEB OBSERVADO – Anos Finais | | | |
| 2007 | 2009 | 2011 | 2013 |
| 3.6 | 3.8 | 3.9 | 4.0 |

Fonte: Inep / MEC. 2015¹³

Por oportuno, registramos a tabela 4 onde são explicitadas as variações dos índices do IDEB da Rede Estadual de Ensino do Estado de Mato Grosso do Sul:

Tabela 4: Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) do estado de Mato Grosso do Sul

| METAS PROJETADAS – Anos Iniciais | | | |
|---|-------------|-------------|-------------|
| 2007 | 2009 | 2011 | 2013 |
| 3.3 | 3.6 | 4.0 | 4.3 |
| IDEB OBSERVADO – Anos Iniciais | | | |
| 2007 | 2009 | 2011 | 2013 |
| 4.0 | 4.4 | 4.9 | 5.1 |
| METAS PROJETADAS – Anos Finais | | | |
| 2007 | 2009 | 2011 | 2013 |
| 3.0 | 3.1 | 3.4 | 3.8 |
| IDEB OBSERVADO – Anos Finais | | | |
| 2007 | 2009 | 2011 | 2013 |
| 3.5 | 3.6 | 3.5 | 3.7 |

¹³ <http://ideb.inep.gov.br/resultado/>

Fonte: Inep / MEC. 2015¹⁴

É preciso ressaltar por meio dos dados apresentados na tabela 2 e 3 que o IDEB observado ultrapassou as metas projetadas tanto em âmbito nacional quanto no Estado de Mato Grosso do Sul.

Tomando por base a Portaria n. 17, de 24 de abril de 2007, e o Decreto n. 7.083, de 27 de janeiro de 2010, bem como outras legislações e discussões nacionais, o estado de Mato Grosso do Sul adequou também seu arcabouço jurídico, fomentou discussões e implantou o Programa Mais Educação em 2008, em algumas escolas do Estado.

A meta 6 do Plano Estadual de Educação (PEE) 2014-2024, aprovado pela Lei n. 4.621, de 22 de dezembro de 2014, apresenta o seguinte objetivo: “implantar e implementar gradativamente educação em tempo integral em, no mínimo, 65% das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% dos(as) estudantes da educação básica” (MATO GROSSO DO SUL, 2014. p. 9).

6.1 promover, com o apoio da União, a oferta de educação básica pública em tempo integral, por meio de atividades de acompanhamento pedagógico e multidisciplinares, inclusive culturais e esportivas, de forma que o tempo de permanência dos(as) estudantes na escola, ou sob sua responsabilidade, seja igual ou superior a 7(sete) horas durante o ano letivo;

6.2 ampliar, progressivamente, na vigência do PEE-MS, a jornada dos(as) professores(as) para que possam atuar em uma única escola de tempo integral;

6.3 desenvolver, em regime de colaboração, programa de construção de escolas com padrão arquitetônico e mobiliário adequados para atendimento em tempo integral, prioritariamente em comunidades que se encontram em situação de vulnerabilidade social, de acordo com as leis vigentes;

6.4 participar de programa nacional de ampliação e reestruturação das escolas públicas, por meio da instalação de quadras poliesportivas, laboratórios, inclusive de informática com acesso à internet, espaços para atividades culturais, bibliotecas, auditórios, cozinhas, refeitórios, banheiros e outros equipamentos;

6.5 oferecer cursos de formação de recursos humanos para a atuação na educação em tempo integral, na vigência do PEE-MS;

6.6 promover a articulação da escola com os diferentes espaços educativos, culturais e esportivos e com equipamentos públicos como centros comunitários, bibliotecas, praças, parques, museus, teatros, cinemas e planetários; [...]

6.8 garantir, na proposta pedagógica da escola, medidas para otimizar o tempo de permanência dos estudantes na escola, direcionando a

¹⁴ <http://ideb.inep.gov.br/resultado/>

expansão da jornada para o efetivo trabalho escolar, combinado com atividades recreativas, esportivas e culturais (MATO GROSSO DO SUL, 2014. p. 9-10).

A educação integral, estimulada por programas federais, estaduais e municipais é uma tendência no Brasil. No estado de Mato Grosso do Sul não tem sido diferente e vem crescendo gradativamente.

A concepção de educação integral assumida pelo estado de Mato Grosso do Sul é expressa no Plano Estadual de Educação (PEE), 2014-2024, desse modo:

É importante ressaltar que a educação em tempo integral não significa apenas mais tempo na escola, mas a possibilidade de oferecer múltiplas oportunidades de aprendizagem aos estudantes da educação básica, com acesso à cultura, à arte, ao esporte, à ciência e à tecnologia, por intermédio de atividades educativas, sempre alinhadas à proposta pedagógica da escola nos diversos contextos escolares. A jornada escolar ampliada visa ao aprimoramento contínuo da aprendizagem, ao desenvolvimento integral dos(as) estudantes e, ao mesmo tempo, à redução de exposição a situação de risco, de desigualdade, de discriminação e de outras vulnerabilidades sociais (MATO GROSSO DO SUL, 2014. p.43).

Resguardado o aspecto legal e tomando por base os indicadores estaduais, as primeiras unidades escolares selecionadas para a implantação do Programa Mais Educação no Estado de Mato Grosso do Sul situam-se em Campo Grande, capital do Estado. Essas escolas estão localizadas em bairros periféricos, com população de baixo nível socioeconômico, em áreas de vulnerabilidade social e uma delas numa comunidade quilombola.

3.2 COTIDIANO DAS DUAS ESCOLAS ESTADUAIS

No intuito de preservar a identidade das unidades escolares pesquisadas, as denominamos de “Escola A” e “Escola B”. A primeira escola selecionada para esta pesquisa foi a “Escola A”, que se localiza em uma comunidade quilombola.

De forma sucinta, registramos inicialmente as principais informações relativas à escola A, e na sequência da escola B, a partir de informações contidas no Projeto Político Pedagógico (PPP).

Inaugurada em 26 de maio de 2000, em uma comunidade quilombola urbana, a unidade escolar atende alunos da localidade e de bairros circunvizinhos,

oferecendo o ensino fundamental de primeiro ao nono ano, e atualmente oferece apenas os anos iniciais. Os alunos são filhos de trabalhadores, que na sua maioria, atuam na área de serviços gerais, que normalmente ficam ausentes da família o dia todo, inclusive as mães. De acordo com informações colhidas no PPP, a escola surgiu de uma necessidade da comunidade no atendimento dos filhos desses trabalhadores e por isso passou a funcionar em horário integral, a partir de 2008 (MATO GROSSO DO SUL/ SED/PPP, 2015). A escola está localizada numa área habitada por afrodescendentes, a comunidade apresenta características de religiosidade e manifestações culturais específicas, próprias da cultura africana e, por meio dessas manifestações, busca manter vivas as tradições dos antepassados, no sentido de não perder a identidade cultural.

Tabela 5: Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) “Escola A”

| METAS PROJETADAS | | | |
|---------------------------------------|-------------|-------------|-------------|
| 2007 | 2009 | 2011 | 2013 |
| 2.6 | 3.1 | 3.6 | 3.9 |
| IDEB OBSERVADO – Anos Iniciais | | | |
| 2007 | 2009 | 2011 | 2013 |
| 2.6 | 3.6 | 5.1 | 3.7 |

Fonte: Inep/20015

Quanto ao IDEB, é importante considerar que não são todas as escolas que obtiveram o IDEB de anos iniciais ou anos finais, de acordo com a média nacional esperada. Vários fatores contribuem para tal situação: algumas escolas têm apenas anos iniciais ou finais e algumas não possuíam até 20 alunos por turma e não participaram da realização da Prova Brasil e, neste contexto encontra-se a escola A, conforme tabela 5.

Podemos observar que de 2007 a 2011, houve um crescimento significativo na pontuação do IDEB. Os documentos consultados da escola não permitiam identificar o que ocasionou a redução no índice de 2013.

A meta 6 do Plano Estadual de Educação (PEE) 2014-2024 determina na estratégia “6.7 atender, com padrão de qualidade, as escolas do campo e de comunidades indígenas e quilombolas, na oferta de educação em tempo integral, com base em consulta prévia e informada às comunidades, considerando as peculiaridades locais (MATO GROSSO DO SUL, 2014. p. 9). A exigência em pauta caracterizou-se

como um avanço na implantação do Programa Mais Educação no Estado ao estabelecer como condição a participação das comunidades envolvidas estabelecendo um canal de comunicação na gestão das políticas públicas no caso, da educação.

Conforme podemos observar na tabela 6, a seguir, todos os alunos da Escola A estão inscritos no Programa Mais Educação.

Tabela 6 – Número de alunos matriculados na escola A, e no Programa Mais Educação

| ESCOLA ESTADUAL A | | |
|--------------------------|--|--|
| ANO | NÚMERO DE ALUNOS MATRICULADOS NA ESCOLA | NÚMERO DE ALUNOS MATRICULADOS O PME |
| 2008 | 262 | 262 |
| 2009 | 313 | 313 |
| 2010 | 262 | 262 |
| 2011 | 260 | 260 |
| 2012 | 228 | 228 |
| 2013 | 195 | 195 |
| 2014 | 175 | 175 |

Fonte: Dados fornecidos pela Secretaria da Escola

Embora a escola consiga incluir todos os alunos matriculados no Programa Mais Educação, observamos uma redução gradativa do número de alunos durante o período pesquisado.

Conforme o PPP da Escola A, há intensa relação com a comunidade na qual se insere, de modo que os pais participam das atividades escolares, reuniões do Conselho de Classe, dentre outros.

Durante o desenvolvimento das atividades, o diálogo, a troca de ideias, a interação foram fatores importantes no intercâmbio de experiências. Foram realizadas atividades em grupo, com ações cooperativas em que os participantes tiveram como foco das discussões para identificarem a situação atual e real da escola; seus pontos fortes e pontos fracos e a partir desse reconhecimento propor objetivos e metas claras e se comprometer em consolidá-las, elaborando medidas que serão implementadas, para minimizar as

deficiências utilizando-se de práticas efetivas para melhorar o processo ensino aprendizagem (PPP, 2015).

Conforme consta no PPP da escola, em outubro de 2008 a escola assumiu o projeto de Educação Integral e o desafio foi fortalecer o diálogo com a comunidade, por considerar que o fazer pedagógico é um processo permanente de reflexão e discussão dos problemas da escola junto com a comunidade, visando à melhoria do processo ensino-aprendizagem e a participação coletiva e efetiva dos segmentos da comunidade escolar em suas ações.

Ainda de acordo com o PPP, a Escola A tem como missão a tarefa contínua de explicitar a riqueza existente na diferença, na pluralidade cultural da sua comunidade, de modo a permitir que o aluno compreenda a construção de sua história, sua identidade e seu papel de cidadão. Nesse sentido, o PPP afirma:

O propósito de relacionar a educação escolar com o cotidiano familiar e comunitário dos alunos surgiu da necessidade de inserir os temas transversais no currículo. A ética, pluralidade cultural, meio ambiente, saúde e cidadania, trabalha a interdisciplinaridade nos mais variados conteúdos o que permitirá um vínculo maior com o dia a dia da vida familiar e sócio comunitária do aluno.

A Escola A, considerando a realidade peculiar de inserção em uma comunidade quilombola, desenvolve atividades curriculares que permitam aos alunos e à própria comunidade refletirem as questões sociais como o racismo e homofobia, por meio do desenvolvimento de projetos sobre valores humanos, valorização da identidade cultural da comunidade escolar, cidadania, respeito à diversidade cultural. Os projetos são desenvolvidos por meio de parcerias com uma instituição de nível superior confessional e comunitária.

Conforme consta no Projeto Político Pedagógico (PPP), a Escola B foi construída, em 1986 para atender as demandas da comunidade, tendo em vista que os pais sentiam necessidade de uma escola próxima ou na própria comunidade para seus filhos. Inicialmente a Escola B oferecia o ensino de 1º grau, na atualidade denominado ensino fundamental. A partir 1994, a referida escola passou a oferecer também a pré-escola. Em 2008, a escola passou a oferecer o ensino fundamental apenas no turno matutino e no vespertino somente a Educação de Jovens e Adultos (EJA) II e no período noturno, a EJA III e IV (PPP da Escola, 2015).

No ano de 2009, a escola passou por muitas mudanças, pois no ano anterior passou a fazer parte do Programa “Mais Educação”, o que demandou reformas na estrutura física, bem como adequação da proposta pedagógica e do seu horário de funcionamento.

Assim como a escola A, a escola B atende alunos oriundos das camadas populares, filhos de trabalhadores de diversas profissões. De acordo com o PPP da escola (2015), a missão da Escola B é assegurar um ensino de qualidade, garantindo o acesso e a permanência do aluno na escola, formando cidadãos críticos, desenvolvendo as suas potencialidades e o exercício pleno da cidadania.

O PPP (2015, p.37) afirma que a escola “tem como valores a democracia, a solidariedade, e por mais universais e utópicas que se possam parecer é uma exigência ética importante se queremos estimular o cidadão para a construção de uma sociedade democrática, plural e humana”.

Conforme consta do PPP (2015) da escola B, a implantação do Programa Mais Educação foi considerado um desafio, porque exigiu da unidade escolar a revisão de suas práticas administrativas e a adaptação de seus espaços.

A tabela a seguir apresenta a matrícula no período selecionado para esta pesquisa.

Tabela 7 – Número de alunos matriculados na escola B e no Programa Mais Educação

| ESCOLA ESTADUAL B | | |
|--------------------------|--|--|
| ANO | NÚMERO DE ALUNOS MATRICULADOS NA ESCOLA | NÚMERO DE ALUNOS MATRICULADOS O PME |
| 2008 | 614 | 614 |
| 2009 | 543 | 543 |
| 2010 | 349 | 349 |
| 2011 | 389 | 389 |
| 2012 | 302 | 302 |
| 2013 | 326 | 326 |
| 2014 | 337 | 337 |

Fonte: Dados fornecidos pela Secretaria da Escola

Quanto ao número de alunos atendidos, observamos que da mesma forma que a Escola A, estão inscritos no Programa Mais Educação a totalidade dos alunos matriculados na unidade escolar. Outro aspecto a ser considerado é a gradativa redução no número de alunos no período pesquisado, da mesma forma que na Escola A.

Segundo o PPP da escola, os alunos permanecem em atividades educativas por um período de 9 horas e 40 minutos, e para isso, contam: com sala de tecnologia, sala de inclusão digital, sala de judô, quadra coberta, sala de rádio escola, sala de letramento de matemática, sala de letramento de Língua Portuguesa, sala de Vídeo escola do Programa Mais Educação, pátios cobertos que funcionam como sala de aula, para atender as atividades de xadrez, oficinas de artes e atividades pedagógicas.

Além disso, a escola conta com o apoio de instituições de ensino superior pública e privada para desenvolver as atividades previstas no Programa.

No que se refere aos indicadores de desenvolvimento apresentamos a tabela a seguir, contendo os dados obtidos pela Escola B.

Tabela 8: Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) “Escola B”

| METAS PROJETADAS – Anos Iniciais | | | |
|---|-------------|-------------|-------------|
| 2007 | 2009 | 2011 | 2013 |
| 2.8 | 3.1 | 3.5 | 3.8 |
| IDEB OBSERVADO – Anos Iniciais | | | |
| 2007 | 2009 | 2011 | 2013 |
| 3.5 | 5.3 | 5.6 | 6.2 |
| METAS PROJETADAS – Anos Finais | | | |
| 2007 | 2009 | 2011 | 2013 |
| - | 4.7 | 4.9 | 5.2 |
| IDEB OBSERVADO – Anos Finais | | | |
| 2007 | 2009 | 2011 | 2013 |
| 4.6 | 5.3 | 5.9 | 6.0 |

Fonte: Inep /2015

Conforme pode ser observado, o IDEB, tanto para os anos iniciais como para os anos finais, supera as metas projetadas e tanto os anos iniciais quanto os anos finais, já em 2013, superam a projeção do país para 2022, com a média de 6.0, igualando-se ao índice obtido pelos países da Organização para Cooperação e

Desenvolvimento Econômico (OCDE), em uma escala de 0 a 10, conforme Saviani (2009, p.7).

Conforme consta no PPP (2015), um dos objetivos da Escola B é buscar ações pedagógicas e metodologias diferenciadas possíveis de serem aplicadas na prática docente de modo a melhorar a qualidade do ensino/aprendizagem, com o intuito de refletir sobre o processo de avaliação e, conseqüentemente, aumentar o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).

3.3 A REALIDADE DAS ESCOLAS SOB O OLHAR DOS ENTREVISTADOS

O Programa Mais Educação insere-se no contexto da política pública, ancorado no PNE (2014-2024), caracterizando-se como uma ação do governo federal, executada em regime de colaboração com os governos estaduais e municipais, consubstanciando num conjunto de pressupostos legais e operacionais no sentido de normatizar as ações a serem desenvolvidas pelas unidades escolares. O item em questão registrará as manifestações dos sujeitos da pesquisa acerca dos temas propostos, conforme roteiro de entrevistas anexo.

No que se refere ao processo de implantação do Programa Mais Educação nas unidades escolares, ao analisarmos as falas das diretoras das escolas, constatamos que a iniciativa para implantação do Programa Mais Educação partiu da Secretaria de Estado de Educação (SED), que por meio de seus técnicos, em visita às unidades escolares, informaram que elas haviam sido selecionadas para participar do PME, uma vez que atendiam aos critérios previstos no Programa.

A Secretária veio até a escola, uma superintendente de educação e o técnico que iria assumir a coordenação estadual do Mais Educação, eles vieram até a escola para uma visita, [...] vieram já pra dar a notícia, eles chegaram já pra comunicar que a escola já havia sido selecionada e os motivos pelos quais a escola havia sido selecionada (Diretora A).

Nós fomos informados, a Secretária de Educação veio até e nos informou que nós íamos fazer parte (Diretora B).

Mediante as afirmações, pode-se perceber que a iniciativa não partiu das escolas e nem da comunidade, tendo sido uma decisão unilateral da SED, com base em normatizações do Programa Mais Educação e nos indicadores escolares. Ressalta-se que

no período da implantação do Programa Mais Educação, não constava de qualquer documento oficial do Estado de Mato Grosso do Sul, a exigência de consulta prévia nem tampouco informações à comunidade escolar envolvida sobre a escolha das escolas.

Merece registro a defesa que educadores fazem de que o ideal é que sempre parta da escola e da comunidade a iniciativa para adesão a novas propostas, em especial ao Programa Mais Educação. Acreditamos que no período em pauta (2008), a retomada da discussão acerca da educação integral estava ainda incipiente e pouco divulgada, além da falta de exigência legal, o que não possibilitaria maiores manifestações por parte das escolas e justificaria a iniciativa da SED.

Ainda no que se refere à implantação a “Diretora A” acrescentou que um dos motivos da escolha da escola foi a existência de salas ociosas, o que facilitaria a implantação do Programa Mais Educação. Outro aspecto mencionado pela diretora referiu-se especificamente à condição dos alunos, devido ao grande número de transferências que ocorriam no período e reportou-se também ao nível socioeconômico.

Porque tinha salas ociosas e porque estava tendo muita transferência também, e pela situação econômica das crianças e dos adolescentes (Diretora A).

Vale lembrar que a comunidade onde se localiza a escola em questão apresenta uma realidade socioeconômica e cultural diferenciada, com características específicas de religiosidade e manifestações culturais uma vez que é formada por afrodescendentes constituindo uma “Comunidade Negra”.

Nesta mesma direção a Diretora B também se manifestou reportando-se à localização da escola em uma região periférica e em situação de vulnerabilidade social acentuada. Outro aspecto mencionado foi a nota obtida pela escola no IDEB, como um dos critérios para a escolha da escola.

O IDEB da Educação Básica tornou-se um indicador de qualidade em educação tendo sido criado a partir de estudos realizados pelo Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), com a finalidade de avaliar o nível de aprendizagem dos alunos. Outra finalidade do IDEB seria colaborar com o monitoramento dos sistemas de ensino e a partir dos dados obtidos, subsidiar iniciativas políticas em diversos âmbitos educacionais.

Ao analisarmos a fala das coordenadoras do Programa Mais Educação e dos professores, percebemos que as escolas realmente não foram consultadas para a

implantação do Programa. As diretoras das escolas, e os coordenadores do Programa Mais Educação reportaram à inexistência de consulta prévia às escolas, quando da implantação do Programa.

A escola foi selecionada devido ao IDEB muito baixo, e também devido ao perfil da comunidade, o entorno da escola, por estar em uma comunidade quilombola, esse também foi um fator decisivo para a escolha da escola (Coordenadora A).

Segundo a gestora da secretaria da educação, eles estavam procurando escolas que tinham baixo índice de IDEB, e que eles queriam potencializar a escola pra tentar reverter esse processo, e aí ao visitar a escola, ela fez a opção por essa escola dentre as outras que tinham índice baixo pra ser implantado o programa, segundo ela, um dos critérios foi esse (Coordenadora B).

Referiram-se aos índices obtidos pelas escolas no IDEB, à localização geográfica, especialmente a comunidade quilombola para justificar a escolha da escola, mas deixaram claro que não ocorreu qualquer envolvimento das duas unidades escolares no processo de escolha e implantação do Programa Mais Educação.

Como assinala Gadotti (2009.p. 36):

O tempo integral, para ser efetivo, deve ser opção voluntária da escola ou de um conjunto de escolas. Não pode ser imposto. As escolas precisam ter condições para implantar essa **inovação educacional**. Precisam participar, desde o início, da discussão dessa nova política educacional e acompanhar o seu desenvolvimento. A implantação do tempo integral nas escolas exige preparo técnico-político e formação, tanto dos pais quanto dos alunos, dos professores e demais funcionários da escola (Grifo do autor)

Quanto aos professores merece registro o fato de que, embora procurássemos sujeitos para a pesquisa com mais tempo de atividade no programa, os dois professores tinham o mesmo tempo de atuação, a partir de 2011. Referiram-se apenas à implementação do que estava previamente planejado sem qualquer menção à preparação para fazer parte da equipe destinada ao programa.

Nós, professores e monitores, não participamos! Quando nós chegamos já estava pronto, e nós tínhamos que fazer aquilo que estava ali (Professor A).

Quando eu cheguei aqui em 2011, o projeto já estava implantado, então da parte de estruturação do projeto eu não participei, [...] o projeto já estava em andamento, já tinha toda uma estrutura, um organograma de trabalho e desenvolvimento também, das atividades do programa mais educação (Professor B).

No que se refere à participação da comunidade escolar (Gestores, docentes, funcionários em geral, pais e alunos) no processo de implantação do Programa Mais Educação nas duas escolas, as manifestações são no sentido de reafirmar que, a escola não foi envolvida nas discussões iniciais, a população usuária, pais e alunos também não.

Observa-se que existiu apenas uma reunião geral da direção com os pais conforme relato da Diretora A. A Diretora B optou por não se manifestar à respeito.

[...] fizemos reunião geral com os pais e avisamos que a escola ia iniciar em tempo integral e que quem estava matriculado obrigatoriamente, teria que os alunos participarem das atividades do Mais Educação, a não ser quem tivesse algum atendimento médico, alguma orientação, em sentido de saúde, que não poderia ficar o dia todo mas os outros teriam que ficar, [...] aqueles que achavam que não poderiam continuar, porque seria em tempo integral aí teriam que pedir a transferência, porque quem ficasse teria que permanecer o dia todo (Diretora A).

Constata-se que a reunião com os pais foi apenas no sentido de comunicá-los sobre as mudanças que ocorreriam, ainda que substanciais na vida dos alunos, e o alerta sobre a obrigatoriedade quanto a participação nas atividades durante todo o dia, exceto alguns casos excepcionais mencionados na reunião.

Outros que por opção não quisessem fazer parte da nova modalidade à ser implantada poderiam pedir a transferência para outra unidade escolar, o que nos permite inferir que a implantação do Programa Mais Educação não passou por um processo dialogado com a comunidade envolvida, como preconizado nas políticas, a partir da lógica do controle social¹⁵.

Ao analisarmos a fala da coordenadora do Programa Mais Educação da escola A, constatamos a menção à reunião ocorrida, mas com o acréscimo de informações sobre o posicionamento dos pais quanto ao Programa.

Sim. Houve reunião de pais junto com a comunidade escolar. Mas no início das atividades houve questionamentos dos pais também, queriam saber como seriam as atividades, pois muitos alunos já tinham atividades fora da escola, e teriam que abandoná-las, a preocupação dos pais era mais no intuito de saber como iriam se organizar diante daquele cenário (Coordenadora A).

Acrescentamos que, pelo fato de tratar-se da coordenadora do Programa Mais Educação na escola, o depoimento foi mais incisivo, no que diz respeito às

¹⁵ Conforme a NOB-SUAS/2005, tem sua concepção advinda da Constituição Federal de 1988, enquanto instrumento de efetivação da participação popular no processo de gestão político – administrativa – financeira e técnico-operativa. (PREFEITURA DE BELO HORIZONTE. p.27-28)

orientações sobre o Programa, uma vez que modificaria a rotina escolar dos alunos, e consequentemente das famílias também.

Apesar da preocupação com o dia a dia escolar não se observou nas falas nenhuma manifestação de desagrado com a nova proposta. Ao contrário, na manifestação da coordenadora da escola B, constata-se que gestores, professores e alguns pais “abraçaram isso” (a proposta do programa) se envolvendo na implantação à partir da reunião para comunicação da implantação.

Os gestores e os professores e alguns pais de alunos, eles abraçaram isso (a proposta do programa) com muita força. Inclusive, tivemos pais de alunos que saíram pondo cartazes pelo bairro, falando que havia vaga pra escola integral, e os professores assumiram a escola, tanto é que deu muito certo por conta disso, porque houve um papel fundamental que é entender a pertence da escola e trazer para si a escola e a gente também fez isso porque estávamos numa situação inclusive de garantir o emprego (Coordenadora B).

Observa-se na fala uma manifestação de compromisso, de pertencimento à comunidade escolar em pauta, em especial por parte de alguns pais, mas também uma manifestação de preocupação, no caso dos servidores, de trabalharem no sentido da garantia do próprio espaço de trabalho.

Acreditamos que o temor expressado se dê pelo fato que o Estado de MS, historicamente, tem atuado, em diversas políticas públicas, com servidores contratados temporariamente, o que não garante estabilidade gerando um constante temor pelo desemprego, além da condição de precarização da relação contratual, o que vai na contramão dos discursos oficiais, no que se refere à valorização dos professores em geral.

Quanto aos professores das duas escolas, quando perguntados sobre o processo de implantação, os mesmos não puderam colaborar, uma vez que não participaram do processo de implantação do Programa Mais Educação, pois só passaram a fazer parte do quadro funcional a partir de 2011, conforme já mencionado.

No que se refere ao segundo eixo do instrumental de coleta de dados, que trata da implementação do Programa Mais Educação, a primeira questão abordava as condições das escolas em seus aspectos estruturais e a existência de profissionais preparados para assumir mais essa responsabilidade frente à comunidade escolar.

A Estrutura Física da Escola é um dos elementos necessários para o Programa, considerando que as atividades previstas nos macrocampos são

diversificadas, exigindo espaços adequados para sua realização, dentro ou fora das escolas.

Trata-se, portanto, de um aspecto que tem se constituído como uma das principais dificuldades para a operacionalização das ações nas escolas de educação integral. A ausência ou inadequação de espaço físico é uma constante na fala dos entrevistados, conforme explicitados pelas análises das entrevistas.

Aos serem indagadas sobre a existência de condições físicas adequadas à implantação do Programa Mais Educação, ou seja, para o desenvolvimento das atividades previsto na programa, as diretoras das duas escolas foram pontuais ao afirmarem que não eram adequadas sendo que a diretora da B, disse que não tinham à época da implantação e tampouco agora, uma vez que continuam se adequando até hoje. Embora, bem saibamos que o espaço físico não é o único garantidor do sucesso do Programa Mais Educação, mas é um aspecto de fundamental importância!

Não, a escola não tinha estrutura física! (Diretora A).

Não, até hoje nós estamos nos adequando, nem na época e nem agora! (Diretora B).

Vale lembrar que quando da escolha das escolas pioneiras para a implantação do projeto, um dos critérios para a definição da escola A, era a existência de salas ociosas, o que não significa necessariamente, que a mesmas fossem adequadas para a realização das atividades previstas no Programa Mais Educação.

Na resposta da diretora da escola em questão, vislumbra-se o esforço da equipe no sentido da adequação do espaço de forma continua buscando alternativas para a não interrupção das ações frente aos alunos.

Desde a implantação do PME até hoje não há estrutura física adequada para a execução da proposta, a escola procurou se adequar para atender o programa com espaço que possui. Um exemplo disso é que quando começaram as atividades do programa a quadra esportiva não era coberta. O refeitório até hoje é improvisado, as mesas ficam no pátio, que poderia ser utilizado de outra forma, com as próprias atividades do programa. Ainda, hoje encontramos algumas dificuldades no desenvolvimento de algumas oficinas, mas, vamos nos organizando na medida do possível, para as atividades não pararem (Coordenadora A).

Reforçando a manifestação da coordenadora do Programa Mais Educação da escola A, o professor registra a manutenção do espaço físico até os dias atuais e que a única providência tomada foi a cobertura da quadra esportiva.

[...] Assim que chegou o Mais Educação, a escola continuou com a mesma estrutura. Só cobriu a quadra que não tinha (Professor A).

Chamou a atenção as considerações feitas pela coordenadora do Programa Mais Educação da escola B, quanto à precariedade do espaço físico, construído apenas para determinado período mas usado até hoje, com algumas adaptações, o que de alguma forma, contribuiu com a desenvolvimento das ações do Programa Mais Educação uma vez que desafiou o grupo a romper com o dia a dia da sala de aula extrapolando as atividades para além dos muros escolares.

[...] quanto à questão da estrutura, realmente a escola é uma escola que foi feita há mais de 20 anos, é uma escola que segundo consta foi feita de módulos para durar dois anos [...] foram feitas algumas adaptações [...] embora essa infraestrutura seja bem precária, ela contribui em contrapartida ou ambivalentemente para duas questões que eu acho importantes: a primeira é que ela nos obrigou a fugir da pedagogia dos quatro cantos. Ela nos obrigou de alguma forma a sair de uma zona de conforto que dava aula só na sala de aula essa foi ambivalentemente uma grande contribuição (Coordenadora B).

Segundo relato dos entrevistados da escola B, o Programa apresenta fragilidade, mas tem como aspecto positivo o “sair da sala de aula” para outros espaços mesmo que improvisados.

Essa reflexão remete à análise da categoria denominada de espaço educativo que pressupõe a compreensão que o espaço é entendido como todo local onde o aluno possa desenvolver sua aprendizagem, seja no espaço da escola regular ou fora dela.

Desta forma a educação se desenvolve na perspectiva da territorialidade onde se apresentam inúmeras possibilidades educativas diferenciadas. A ampliação do espaço educativo encontra ressonância em toda legislação que compõe o Programa Mais Educação na medida em que preconiza a necessidade de adequação ou readequação das escolas, ou até mesmo em lugares fora das escolas.

Olha, o grande problema, [...] até hoje, inclusive com o [...] mais educação, sempre foi a estrutura física. Então, a escola não comporta a estrutura física para abrigar o desenvolvimento das atividades do projeto, [...] o espaço físico prejudica algumas ações que poderiam ser diferentes, a gente encontra algumas limitações relacionadas ao espaço físico da escola (Professor B).

Nesse sentido, no que se refere às condições adequadas de espaços educativos temos que retomar a legislação existente ao preconizar que um dos princípios do Programa Mais Educação, conforme Decreto n. 7.083/2010, Art 2., é incentivar a criação de espaços educadores sustentáveis com a readequação dos prédios

escolares, incluindo a acessibilidade. E também de outros espaços na comunidade, reforçando a ideia de cidade educadora.

Com base nas informações obtidas podemos considerar, por um lado, que mesmo que as escolas tenham sido pioneiras na implantação do Programa em pauta, até hoje não atendem adequadamente aos critérios estabelecidos, atuando de forma parcialmente improvisada.

Por outro lado, observamos que, embora todos se manifestassem sobre alguma forma de inadequação do espaço físico para o desenvolvimento das atividades do Programa Mais Educação, não foi registrada qualquer menção à utilização de espaços físicos externos à unidade escolar da rede estadual.

Pode-se inferir que, embora tenha sido valorizado a “sair de sala de aula”, as atividades ficaram, via de regra, circunscrita aos muros escolares. Tal constatação nos remete à reflexões acerca das parcerias estabelecidas para a consecução das ações educativas propostas pelo Programa Mais Educação, uma vez que incentivam a utilização dos espaços socioeducativos da comunidade e sobretudo o usufruto dos diversos serviços prestados pelas políticas setoriais, na perspectiva da integralidade no atendimento e consolidando, desta forma, a intersetorialidade.

A infraestrutura das escolas não foi previamente planejada para oferecer aos estudantes as diversas possibilidades educativas sociais e culturais previstas no Programa Mais Educação ao trazer uma proposta de educação que enfatiza a importância do espaço e estrutura física, não necessariamente dentro do espaço escolar.

Ou seja, na concepção do Programa, a utilização de espaços da comunidade transcende a utilização dos espaços escolares, uma vez que ressalta a importância do rompimento da rigidez curricular intramuros na medida em que agrega outros espaços e outros saberes.

Ressalta-se que a temática de tempo e espaço é bastante discutida no caderno Educação Integral, texto Referência para o Debate Nacional. Dentre as reflexões destacamos o seguinte argumento:

Em relação ao currículo, para enfrentar o desafio de superar a fragmentação do conhecimento escolar, é preciso investir na articulação entre as atividades pedagógicas de sala de aula e as da vida na família, no bairro e na cidade, por meio do uso dos equipamentos públicos e das práticas universitárias. A atuação dos profissionais da educação não se deve limitar aos espaços tradicionais da escola e, nesse sentido, ganha relevância a valorização do trabalho e da cultura como princípio educativo (BRASIL/MEC, 2009, p.37).

O documento do MEC sugere ainda, que “inicialmente, é importante mapear os espaços da escola e os da comunidade, verificando quais atividades é possível desenvolver e como fazê-lo”. Desta forma a utilização de espaços internos ou externos está intimamente ligada às atividades que se quer desenvolver, com base nos macrocampos sugeridos e o ideal seria o envolvimento de toda a comunidade escolar.

Com base nas informações anteriores percebe-se que embora os espaços escolares sejam importantes, a inexistência ou precariedade dos mesmos não devem servir de desestímulo a equipe do Programa Mais Educação, tendo em vista a possibilidade ou melhor, o destaque que o Programa Mais Educação apresenta, no estabelecimento de parcerias para a consecução das atividades.

Neste sentido, ao analisarmos as respostas da questão quatro do instrumental de coleta de dados da pesquisa em tela, sobre o estabelecimento de alguma parceria para execução das atividades do Programa Mais Educação, algumas respostas às nossas indagações foram explicitadas, em especial no que se refere ao atendimento aos alunos de forma mais abrangente. Mencionaram que as atividades ocorrem na perspectiva da conjunção da educação integral com proteção social, por meio da articulação das diferentes políticas sociais incluindo os campos de saúde, lazer, cultura, artes dentre outros, com vistas ao desenvolvimento integral dos alunos.

Para o enriquecimento da vida escolar, a ampliação dos agentes envolvidos, mediante a incorporação de outras instituições no processo educacional, resultará certamente em ganho para os alunos, na medida em que isso representa uma abertura para o conhecimento sociocultural local de maneira geral.

Quando solicitadas a responderem sobre a existência de parcerias para a execução do Programa Mais Educação, as duas diretoras se manifestaram da seguinte forma:

Tem, a escola tem com o pessoal da saúde, PSE16, tem com a UCDB com os acadêmicos do PIBID, tem da Universidade Federal e acho que só (Diretora A).

Primeiro com as universidades [...] Parceria com uma academia, que nos temos judô na escola, logo no início a gente percebeu que teria que colocar alguma coisa nesse sentido, por que nós tínhamos mais de 70% de alunos do sexo masculino (Diretora B).

16 O Programa Saúde na Escola (PSE), política intersetorial da Saúde e da Educação, foi instituído, por meio do Decreto n. 6.286, de 5 de dezembro de 2007, visando promover saúde e educação integral, voltadas às crianças, adolescentes, jovens e adultos da educação pública brasileira.

A ênfase das respostas recaiu sobre a parceria com as universidades, pública e privada, por meio do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID)¹⁷. A diretora da escola B enfatiza a existência de percentual majoritário de alunos do sexo masculino, o que levou a estabelecer parcerias com uma academia de judô.

Na fala dos demais agentes educacionais, observa-se a confirmação das informações das diretoras, com especial destaque para as parcerias com as universidades, por meio do PIBID, como também detalham as parcerias no próprio território da escola.

Convém destacar as falas das coordenadoras, com destaque para a coordenadora B ao afirmar: “eu fui às universidades [...]”, indo ao encontro das atribuições previstas para a função exercida.

Sim, parceria com a Universidade Católica Dom Bosco (UCDB), que nos disponibilizou vários estagiários do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). Este ano de 2015, fizemos parcerias com a Conferência Religiosas Brasileiras (CRB), que nos emprestou dez violões para a oficina de violão, [...] Temos uma parceria com o Posto de Saúde do bairro, por meio do programa Saúde na Escola, orienta na escovação, fazem exames de vista, fazem o controle do peso, tudo isso para acompanhar o desenvolvimento da criança, os profissionais fazem o exame, e se necessário, dão orientações para família buscarem o tratamento adequado, nos órgãos competentes. Parceria do Jornal Mural (Coordenadora A).

Sim, principalmente no começo. Eu fui nas universidades e a gente estabeleceu, conseguimos ter em tempo a UCDB, a FACSUL e a Universidade Federal, foram as três que mais trouxeram, os coordenadores de curso abriu pra gente conversar, pra fazer os estágios aqui... (Coordenadora B).

Sim, os “pibidianos”, que é o PIBID, [...] com professora da educação física, que é lá da UCDB. Se não me engano, tem parceira também com o judô. Tem várias parcerias. [...] Os coordenadores correm atrás de parcerias (Professor A).

Olha temos o projeto dos diálogos dos saberes, onde há atividades, os alunos saem da escola para buscar outros conhecimentos fora, então assim, é esse tipo de situação que acontece na hora do desenvolvimento das atividades, do mais a gente se vira internamente dentro da escola pra desenvolver as ações aqui dentro (Professor B).

17 O programa oferece bolsas de iniciação à docência aos alunos de cursos presenciais que se dediquem ao estágio nas escolas públicas e que, quando graduados, se comprometam com o exercício do magistério na rede pública. O objetivo é antecipar o vínculo entre os futuros mestres e as salas de aula da rede pública. Com essa iniciativa, o Pibid faz uma articulação entre a educação superior (por meio das licenciaturas), a escola e os sistemas estaduais e municipais (MEC, 2016).

Os professores da escola B reforçam o já analisado e destacam também o papel dos coordenadores do Programa Mais Educação ao afirmar: “os coordenadores correm atrás de parcerias”, o que mostra uma articulação como os espaços potencialmente educativos da própria comunidade e da cidade.

Contudo chama-nos atenção o fato que, apesar da precariedade do espaço apontado, todas as ações são desenvolvidas no espaço escolar. Quanto aos locais onde são desenvolvidas as atividades, constatamos que são realizadas na própria escola, não existindo a utilização dos espaços comunitários. Chama-nos a atenção tal situação uma vez que, por várias vezes foi falado sobre a inadequação do espaço físico. Fica a indagação: apesar da precariedade do espaço escolar, o mesmo ainda é melhor do que os espaços existentes no território onde se localiza a unidade escolar?

Por outro lado, observamos que tem existido um esforço no sentido do atendimento ao preceituado na Portaria Normativa Interministerial n. 17/2007, que instituiu o Programa Mais Educação, que explicita em seus artigos 4º, 6º e 7º, a importância do estabelecimento de parcerias com o próprio governo em suas distintas instâncias, bem como das diferentes organizações da sociedade civil, de organizações não governamentais e esfera privada em geral, como também fomenta a participação das famílias e comunidades nas atividades desenvolvidas pelas escolas, quando da implementação do Programa Mais Educação.

Art. 4º § 2º O Programa Mais Educação poderá contar com a participação de ações promovidas pelos Estados, Distrito Federal, Municípios e por outras instituições públicas e privadas [...]

Art. 6º VI - fomentar a participação das famílias e comunidades nas atividades desenvolvidas, bem como da sociedade civil, de organizações não-governamentais e esfera privada;

Art. 7ºIV - estimular parcerias nos setores público e privado visando à ampliação e ao aprimoramento do Programa (BRASIL, 2007, s/p).

É certo que o estímulo às parcerias entre o público e o privado ampliou-se a partir da descentralização das atribuições do governo federal e em atendimento as orientações emanadas de organismos internacionais, condizentes com as políticas neoliberais. As modificações ocorridas nas diferentes políticas públicas permeou também a educação, provocando novas formas de gestão e direção escolar, financiamento dentre, outras.

Por outro lado, o fato da escola pública ter que complementar o trabalho desenvolvendo no contraturno escolar, em alguns casos por voluntários e fora da escola, pode colocar em risco o trabalho da escola. A descentralização do trabalho realizada por

peças que não são professores pode atribuir fragmentação das ações e visão do todo da educação integral, na perspectiva do Programa Mais Educação.

Neste sentido

[...] a defesa da concepção de educação integral multissetorial, condizente com a lógica da política neoliberal, pode originar um entendimento de que escola pública é incapaz de promover uma formação integral aos alunos, sendo, portanto, necessário solicitar o auxílio da iniciativa e da sociedade civil. Porém, sendo a educação um direito constitucional, faz-se necessário exigir do Estado maior investimento na escola pública, ao invés de se conformar com o apoio da iniciativa privada ou da sociedade civil, permitindo que este abdique de suas responsabilidades. A participação de organizações e instituições não-governamentais na oferta de uma educação integral pode acontecer, desde que não promova a desvalorização e descentralização da escola, e sim o seu fortalecimento enquanto instituição educativa (CAVALIERE, 2007, apud, PAIVA, AZEVEDO, COELHO, 2014, p. 53).

Ressalta-se que, embora existam fortes pressões para o fortalecimento da relação pública e privada, o estabelecimento de parcerias deve-se dar no sentido da complementariedade das ações uma vez que cabe ao Estado a oferta de ensino público, gratuito e de qualidade à quem dele necessitar, não podendo significar a desresponsabilização do poder público em qualquer instância.

O Programa Mais Educação pauta-se pela compreensão de que a educação de qualidade não deve ser vista como de responsabilidade apenas da escola, mas “[...] de uma comunidade de aprendizagem” contribuindo desta forma para a ampliação da abrangência de “territórios escolares para territórios educativos” (CAVALIERE; MAURICIO, 2011, p.6-7).

Outro aspecto que nos chamou atenção foi quanto à questão da gestão da unidade escolar, uma vez que a gestão democrática é um dos aspectos valorizados pelo Programa Mais Educação, defendendo a ideia de que todos os agentes envolvidos no projeto escolar devem participar de todas as etapas do mesmo, ou seja, do planejamento, da execução e da fiscalização.

Neste sentido, a gestão deve-se pautar pela parceria entre escola, família, poder público, organizações sociais atendendo ao disposto no documento Programa Mais Educação: passo a passo ao reportar ao papel do diretor da escola: “O diretor da escola, por meio de sua atuação com o Conselho Escolar, tem o papel de incentivar a participação, o compartilhamento de decisões e de informações com professores, funcionários, estudantes e suas famílias” (BRASIL, 2011, p.18).

Cabe também ao diretor da unidade escolar, garantir a tomada coletiva das decisões acerca das escolhas das atividades formativas do Programa Mais Educação, garantir a transparência nas prestações de contas dos recursos recebidos, fomentar a organização do comitê local, dentre outras atribuições.

No sentido de reforçar a importância de uma gestão democrática recorremos a Nobrega e Silva Jr. (2011, p. 14), que afirmam:

[...] para potencializar a construção da relação da escola com a comunidade o programa prevê que a direção fique com a incumbência de potencializar a participação de todos na gestão escolar, formando uma equipe democrática de trabalho, congregando sujeitos e agregando valores significativos. A gestão democrática segundo o documento é condição para a qualidade educativa [...].

Embora possa parecer ideal e até simples de ser concretizar, a escola pública ainda mantém distanciamento da comunidade em geral, além da dificuldade de vincular os saberes locais e os específicos as possíveis parcerias.

As dificuldades encontram-se no fato de que as comunidades que mais necessitam da integração da escola com o seu entorno, são as comunidades populares, situadas, em geral, em regiões empobrecidas, sem recursos e equipamentos urbanos, públicos ou privados, o que faz com que possam irrigar a escola e ligá-la à vida comunitária, representando uma dificuldade às vezes incontornável (CAVALIERE, 2010. p. 8).

Em se tratando das responsabilidades dos agentes escolares e como um dos itens em análise, destacamos os relativos à capacitação dos gestores e executores das diferentes ações sugeridas pelo Programa em questão. O conjunto de documentos, elaborados em 2009, compõe-se em uma série de cadernos, que tratam da concepção, gestão e operacionalização e foram formulados também com a intencionalidade de estimular diálogos entre os atores envolvidos na Educação Integral.

Quando da realização da pesquisa, ao serem questionadas sobre a existência de profissionais capacitados observa-se, inicialmente, que as respostas dos entrevistados mostram divergência de opiniões, uma vez que ao serem questionadas sobre as condições da escola no que se refere a profissionais preparados e sua capacitação para a execução da proposta do Programa Mais Educação, as diretoras e coordenadoras do Programa assim se expressaram:

[...] os professores, os funcionários, os dirigentes da escola, a coordenação, ninguém tinha preparo ainda [...] na época, os professores, nós, só fomos comunicados, depois nós fizemos uma reunião com os professores, mas curso, estudo, uma preparação pra

isso... não houve, nem em relação a professor, nem funcionário, a nenhum segmento da escola (Diretora A).

Na opinião da diretora da Escola A, não houve qualquer preocupação visando a implementação do Programa Mais Educação. Reforça que foram apenas comunicados da escolha da escola com também não faz qualquer menção à existência de orientação no sentido de buscarem meios para a qualificação necessária à implantação de um novo programa na escola.

Sim, [...] deu algumas capacitações, alguns textos pra gente estudar e aí com os professores começamos a fazer alguns estudos a respeito, entramos no site do MEC pra poder entender [...]. No início houve palestras, mas eles estavam sabendo tanto quanto a gente, o manual de instrução não veio (Diretora B).

A diretora da escola B, afirma a existência de “algumas capacitações”. Refere-se a existência de textos para estudo por parte dos professores, e a utilização do site do MEC para uma melhor compreensão do Programa Mais Educação.

Relata ainda, a realização de palestras, mas ressalta que “[...] eles estavam sabendo tanto quanto a gente [...]”, o que nos permite inferir que a mesma referia-se aos responsáveis pela capacitação. Afirma ainda, que “o manual de instrução não veio”. Deve-se levar em conta que a Portaria Interministerial que institui o Programa Mais Educação é de 2007 e que o Decreto que reformula a referida portaria é de 2010.

Não se pode deixar de considerar que o Ministério da Educação, em cumprimento à legislação educacional, lançou em 2007 o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), que significou um esforço na busca de uma educação com mais qualidade e neste sentido institui o Programa Mais Educação, por meio de Portaria Interministerial n. 17/2007, cujo conteúdo é reformulado em 2010, por meio do Decreto n. 7.083/10, e nas duas regulamentações a menção à necessidade de profissionais capacitados se faz presente, bem como transparece a responsabilidade, por parte do MEC, de estimular a construção, por parte do diferentes atores da área educacional, de um novo paradigma de educação Integral.

Tais dados e datas talvez possam nos fazer compreender as dificuldades iniciais com relação à implantação do Programa Mais Educação, uma vez que como já dissemos apenas em 2009, e com revisões anuais, documentos mais consistentes foram produzidos e distribuídos às escolas que inicialmente aderiram ao programa.

Ainda com relação à qualificação profissional, ao analisarmos as respostas das duas Coordenadoras do Programa Mais Educação, podemos perceber que as mesmas apresentam situações diferenciadas e realidade distintas.

Hoje, por exemplo, até eu estou indo para sala de aula, por falta de professores, e por falta de verbas para contratação dos monitores, que é previsto no programa. [...] Ainda, hoje encontramos dificuldades no que se refere à profissionais adequados para desempenharem as atividades, mas no portal do MEC, acontece algumas videoconferências que auxiliam com algumas práticas pedagógicas (Coordenadora A)

[...] nós conseguimos criar um corpo pedagógico muito legal, primeiro a gente tem pouca rotatividade, esse ano que passou a ter com o concurso, mas a gente procura não ter rotatividade de professores. Nós temos professores comprometidos com a escola, [...] são muito competentes todos já estão fazendo ou passaram por especialização, outros com mestrado, e outros que não tinham, esse ano concluíram a especialização, então o processo de formação a gente teve como um critério importantíssimo, essa é uma questão pedagógica (Coordenadora B).

A coordenadora da escola A, ao relatar que uma das dificuldades é a falta de professores capacitados para execução do programa e que recorrem ao portal do MEC para assistirem à algumas videoconferências que, de alguma forma, “auxiliam com algumas práticas pedagógicas”. Registra ainda, “a falta de verba para contratação dos monitores”, que é previsto no programa. Cumpre destacar que a operacionalização do Programa Mais Educação, em âmbito nacional, cabe à Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), em parceira com a Secretaria de Educação Básica (SEB), à quem caberia, portanto, a capacitação continuada dos agentes envolvidos no Programa Mais Educação.

Quanto aos recursos financeiros, para execução do programa, a distribuição fica a cargo do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), com recursos do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), na perspectiva da descentralização dos recursos financeiros, uma vez que a escola aplica os recursos onde necessita.

Merece registro o fato de que para contratação dos monitores, os documentos legais não explicitam como deve ser feita a seleção, mas exige competência profissional para o desenvolvimento das atividades dos macrocampos escolhidos pela escola de acordo com o manual do Programa Mais Educação.

No que se refere à política de formação de professores, de maneira geral, recorreremos ao contido no PDE uma vez que um dos seus principais destaques é a

formação de professores e a valorização dos profissionais da educação. A ampliação de programas de formação universitária, para os que ainda não a tem, bem como programas de formação continuada foram indicativos urgentes do PDE. Outra urgência apontada seria a aprovação de um Piso Salarial Profissional Nacional, mediante aprovação da Lei n. 11.738, de 16 julho de 2008.

No sentido de responder a essas exigências de formação docente e em busca de um sistema público de formação dos profissionais da educação básica¹⁸, foi aprovado o Decreto n. 6.755, de 29 de janeiro de 2009, instituindo a Política Nacional de Formação dos Profissionais do Magistério, e o artº. 3 do decreto em pauta trata dos objetivos da política nacional.

Art. 3º São objetivos da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica:

- I - promover a melhoria da qualidade da educação básica pública;
- II - apoiar a oferta e a expansão de cursos de formação inicial e continuada a profissionais do magistério pelas instituições públicas de educação superior;
- III - promover a equalização nacional das oportunidades de formação inicial e continuada dos profissionais do magistério em instituições públicas de educação superior;
- IV - identificar e suprir a necessidade das redes e sistemas públicos de ensino por formação inicial e continuada de profissionais do magistério;
- V - promover a valorização do docente, mediante ações de formação inicial e continuada que estimulem o ingresso, a permanência e a progressão na carreira;
- VI - ampliar o número de docentes atuantes na educação básica pública que tenham sido licenciados em instituições públicas de ensino superior, preferencialmente na modalidade presencial;
- VII - ampliar as oportunidades de formação para o atendimento das políticas de educação especial, alfabetização e educação de jovens e adultos, educação indígena, educação do campo e de populações em situação de risco e vulnerabilidade social;
- VIII - promover a formação de professores na perspectiva da educação integral, dos direitos humanos, da sustentabilidade ambiental e das relações étnico-raciais, com vistas à construção de ambiente escolar inclusivo e cooperativo;
- IX - promover a atualização teórico-metodológica nos processos de formação dos profissionais do magistério, inclusive no que se refere ao uso das tecnologias de comunicação e informação nos processos educativos; e
- X - promover a integração da educação básica com a formação inicial docente, assim como reforçar a formação continuada como prática escolar regular que responda às características culturais e sociais regionais (BRASIL, 2009, s/p).

¹⁸ Esse sistema é composto pelos seguintes programas: Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), Programa de Consolidação das Licenciaturas (PRODOCÊNCIA), e Plano Nacional de Formação de Professores (PARFOR).

Dentre os princípios elencados destacamos os incisos V, VII e VIII, que tratam da valorização docente, mediante formação inicial e continuada, destacam a necessidade de formação para o atendimento às diferentes situações dos diversos segmentos populacionais, enfatiza a necessidade de formação para a educação integral dentre outros aspectos, respectivamente.

Tais iniciativas vêm no sentido de atender à Constituição Federal de 1988, em seu Art. 206, inciso V, bem como a LDB de 1996, em seu Art. 67, e a Lei 9.424, de 24 de dezembro de 1996, que dispõe sobre o FUNDEF, substituído posteriormente pelo FUNDEB.

Essas considerações vêm no sentido de explicitar a existência de um arcabouço legal que dá sustentação aos Estados e Municípios no desenvolvimento dos diferentes programas realizados em parceria com o Governo Federal, dentre eles, o Programa Mais Educação.

Para que o Programa Mais Educação atinja seus objetivos, é também necessário que o Projeto Político Pedagógico da escola seja reformulado na perspectiva da educação integral de qualidade no contexto da universalização do acesso à educação básica e do direito à educação. É importante ressaltar que apenas a reformulação do PPP não basta para superar os paradigmas até então introjetados na cultura escolar, mas é um passo necessário para se avançar.

Ao analisarmos as diretrizes curriculares nacionais constatamos a recomendação expressa de que o atendimento dos estudantes nas escolas de tempo integral “não se resume a uma simples justaposição de tempos e espaços disponibilizados em outros equipamentos de uso social, com quadros esportivos e espaços para práticas culturais (CNE/CEB, Parecer n. 11/10, p.26).

O Programa Mais Educação incentiva ao rompimento com a escola tradicional, que já não atende às necessidades educativas atuais, preocupando-se em não ser um programa que visa apenas a ampliação da jornada escolar, mas sim um programa que estimula a revisão curricular, ampliando as oportunidades das vivências educativas diferenciadas.

Tal recomendação atende a um dos aspectos estruturantes do programa, conforme afirma Moll (2012, p. 133):

Trata-se, portanto, de ampliar o tempo de permanência na escola, garantir aprendizagens e reinventar o modo de organização dos tempos, espaços e lógicas que presidem os processos escolares,

superando o caráter discursivo e abstrato, predominante nas práticas escolares.

Um dos preceitos fundamentais do Programa Mais Educação é a ampliação da jornada escolar e dos espaços educativos, tendo como objetivo maior a melhoria da qualidade da educação em todo o país.

São pressupostos básicos para a implementação de uma proposta curricular consubstanciada num Projeto Político Pedagógico (PPP), que possibilite o desenvolvimento que transcendam os aspectos relativos ao ensino, mas contemple também os aspectos afetivos, sociais, físicos, dentre outros no sentido de alcançarem o desenvolvimento integral dos alunos.

[...] a visão de educação integral do Programa Mais Educação, atende a um formato de educação que entende que a prática educativa manifesta-se em múltiplos espaços e tempos, com a participação de toda a sociedade, com o objetivo de oferecer aos educandos uma formação completa, a partir do oferecimento de oportunidades educacionais diversas. Assim, na jornada escolar ampliada, os alunos ficam sob a responsabilidade da escola e realizam suas atividades dentro ou fora dela (PINHEIRO, 2009, p.105).

Neste sentido, o contraturno escolar caracteriza-se como um período complementar em que o aluno continua sob responsabilidade da unidade escolar e destinada à realizar o desenvolvimento de ações socioeducativas. A utilização da jornada ampliada, por meio das ações socioeducativas, destaca-se a “formação integral de crianças, adolescentes e jovens”, conforme Art. 5, da Port. N. 17/2007.

Para que as ações desenvolvidas contribuam com a formação integral do aluno torna-se necessário que as mesmas estejam contempladas no projeto político pedagógico da escola, para que não se transformem em atividades pontuais, fragmentadas e isoladas no processo de ensino e aprendizagem.

O Programa Mais Educação pressupõe o entendimento de que, por meio da jornada ampliada, das ações integradas, da ampliação do espaço educativo, do estabelecimento de parcerias, do envolvimento de toda a sociedade na educação, entre outros, crianças, adolescentes e jovens têm a possibilidade de receber uma educação integral. Nesse aspecto, as políticas públicas, com vistas a garantir o direito social à educação, elevadas à condição de políticas de Estado, devem possibilitar a consecução da perspectiva integral, a todos e a cada um dos indivíduos. Ofertá-la pressupõe o respeito e a valorização da diversidade de experiências, culturas, etnias, enfim, da diversidade cultural do Brasil [...] (PINHEIRO, 2009, p. 98).

Conforme análise de Pinheiro (2009), ao tratar do tema ações sócioeducativas, a proteção social se destaca como condição primeira à efetivação da educação integral.

Diante do exposto, não se pode pensar em desenvolvimento integral do aluno, se o mesmo não estiver fora de situação de risco e vulnerabilidade social. A oferta de um leque de oportunidades torna-se imprescindível para que o mesmo possa desenvolver um conjunto de competências e habilidades que lhes permita a ampliação do universo cultural, a convivência em grupo na perspectiva da inclusão social.

Trata-se, portanto, da oferta educacional, incluindo os campos da cultura, artes educação, lazer, esporte, dentre outras que, em muitos casos, são oportunidades únicas de acesso do aluno a essas atividades culturais.

Recorremos a Gonçalves (2006, p.131), no sentido de referendar o acima exposto, quando afirma que a jornada ampliada só se justifica se “considerarmos uma concepção de educação integral com perspectiva de que o horário expandido represente uma ampliação de oportunidades e situações que promovam aprendizagens significativas e emancipadas”.

Para consecução da nossa pesquisa, além das entrevistas, procedemos também a análise documental do PPP das escolas. No item em análise, Projeto Político Pedagógico, a questão central era compreender como o referido projeto contemplou as ações do Programa Mais Educação, pergunta essa dirigida as diretoras e coordenadoras do Programa Mais Educação das escolas, e no caso dos professores, se tinham conhecimento se as ações do Programa em pauta, estavam contempladas no PPP. Ao analisarmos as respostas da diretora e coordenadora da Escola A, observamos que, embora a escola tenha aderido ao Programa Mais Educação, em 2008, somente em 2011 ou 2012 é que as ações previstas no referido programa passaram a fazer parte do PPP. A diretora ao falar das ações refere-se assim: [...] atividades que contemplam a aprendizagem da manhã.

A partir de 2011 ou 2012, é que nós colocamos no projeto político pedagógico essas ações, então todas as ações, todas as atividades estão no projeto [...] estão assim: atividades que completam a aprendizagem da manhã, uma complementação daquilo que o professor trabalha de manhã (Diretora A).

Quanto à coordenadora do Programa Mais Educação na Escola A, reafirma a inserção do Programa Mais Educação no PPP “no intuito de melhorar o IDEB da escola”, o que vai ao encontro ao preconizado no Programa Mais Educação, no PEE,

PDE e cuja ênfase recai na “educação integral” dos educandos, e não somente a preparação para avaliações diversas. Entendemos que a formação integral poderá contribuir com o aumento dos indicadores escolares, mas como consequência e não como finalidade do Programa.

Refere-se também ao repasse do “planejamento dos professores do ensino regular” para que no contraturno, os professores que trabalham com o Programa Mais Educação possam tornar o conteúdo mais “lúdico” e “atrativo” para os alunos.

O PME já está inserido no PPP, no intuito de melhorar o IDEB da escola. Os planejamentos dos professores do ensino regular são repassados para os professores que trabalham com o PME, para trabalharem com os conteúdos de forma lúdica no período vespertino, tornando a material mais atrativo para os alunos (Coordenadora A).

O professor da escola em questão manifesta-se afirmando ter conhecimento que o PPP contempla sim as ações do Programa Mais Educação. Reafirma o já mencionado pela coordenadora do Programa Mais Educação, quanto ao repasse do planejamento elaborado pelos professores da manhã ao período vespertino acentuando que “existe esse vínculo do professor do matutino com o professor do vespertino”.

Sim, temos. O período da manhã tem os planejamentos; todos os professores do matutino entregam os planejamentos para a coordenadora, que repassa para os professores da tarde. Nós trabalhamos em cima do planejamento dos professores, de uma forma mais lúdica, sem cansar muito as crianças. [...] existe esse vínculo do professor do matutino com o professor do vespertino (Professor A).

Chamou-nos atenção a afirmação final uma vez que o “vínculo” se dá por meio da coordenadora do programa e não por meio de reflexões e construções coletivas das ações a serem desenvolvidas.

No sentido de compreender um pouco mais o desenvolvimento das ações do Programa Mais Educação na escola A, e como se insere no PPP, efetuamos a leitura do mesmo e de início constatamos que, conforme exposto na apresentação, a escola por meio da direção envolveu a comunidade escolar, quando da atualização do PPP e a inclusão do Programa Mais Educação. “O Projeto Político Pedagógico elaborado [...] teve a participação da direção, dos coordenadores pedagógicos, professores, pais, alunos, corpo técnico administrativo, professor gerenciador de tecnologias e recursos midiáticos” (Documento da escola A).

Neste sentido, Veiga (2003, p. 31) aponta que:

Se, por um lado, a coordenação do processo de construção do projeto pedagógico é tarefa do corpo diretivo e da equipe técnica, por outro, é co-responsabilidade dos professores, dos pais, dos alunos, do pessoal técnico-administrativo e de segmentos organizados da sociedade local, contando, ainda, com a colaboração e assessoria efetivas de profissionais ligados à educação.

Por outro lado, temos que registrar que embora todos os entrevistados afirmassem que o Programa Mais Educação encontra-se inserido no PPP da escola A, quando da leitura do mesmo observamos que o Programa em pauta é citado de forma muito breve, sem aprofundamento na introdução do trabalho, e nos demais itens que compõem o PPP, o Programa Mais Educação é citado apenas, nas informações que tratam das ações implantadas na escola, legislação, recursos, de forma introdutória pontualmente e sem contextualização, ou conexão entre os assuntos, conforme trecho a seguir do PPP:

Implantamos o Programa Mais Educação-Escola Integral a partir de 2008. A escola possui recursos midiáticos voltados para os alunos, como sala de STE, sala de leitura, sala de multimídia com Datashow, projetor Multimídia (MEC), televisão de LCD, DVD, TV escola, lousa digital, aparelho de som, Câmara digital, Tablet, Retrojetor, Microscópio [...] (Documento da escola A).

Outra menção ao Programa Mais Educação ocorre quando, no PPP é tratada a questão do “ambiente físico e escolar” ressaltando a necessidade de “adequar o espaço para atender as demandas atuais e as oficinas do Programa Mais Educação” dentre diversas outras “propostas de trabalho para medidas de melhoria da organização da escola e do desempenho” (Documento da Escola A).

O PPP no item “Indicadores de Qualidade” traz algumas informações sobre o Programa Mais Educação, explicitando a finalidade do mesmo, a necessidade de ampliação do tempo e do espaço educativo, bem como da necessidade de articulação em âmbito local, pautando-se pela “noção de formação integral e emancipadora”.

Nossa reflexão deve-se ao fato de termos tido dificuldade de perceber se todas as ações encontram-se sob a égide do Programa Mais Educação, ou se existem ações próprias da escola desvinculadas do Programa Federal.

Tal dificuldade decorreu do cotejamento entre as respostas dos entrevistados, ao tratarem do PPP e que de forma natural, adentraram ao item referente à interação entre as equipes e como também sobre as ações desenvolvidas.

Ao questionarmos a Diretora da Escola A, quanto à interação entre os professores e monitores no desenvolvimento das ações do Programa Mais Educação, a mesma remeteu à coordenadora do Programa, a responsabilidade por essa articulação entre os educadores, porém, deixa claro que isso não é suficiente uma vez que, além da intermediação o ideal seria uma proximidade maior entre os responsáveis pelas atividades, o que nem sempre é possível.

A coordenadora que faz esse papel, é o que falta ainda, é uma das dificuldades que a gente ainda tem, que já conversamos várias vezes, que a partir do ano que vem, a gente vai procurar fazer mais isso, porque assim, é diferente, aquele professor que chega mais cedo ou monitor que pode vir em outro horário e pode vir diretamente conversar com o professor, é diferente de só a coordenadora estar passando, que é o que acontece agora, de a coordenadora intermediar, então a gente já pretende fazer isso aí (Diretora A).

Indagada também a respeito da existência de interação entre os educadores, a coordenadora da escola A, responde afirmativamente, destacando que ocorre quando das reuniões pedagógicas e da reunião do conselho de classe que segundo o PPP, ocorre a cada bimestre.

Sim. Quando há reuniões pedagógicas para replanejamento das ações e adequações necessárias, participação no Conselho de Classe. Também tem o repasse do planejamento de aula para os professores do PME de linguagens e exatas (Coordenadora A).

Menciona também o repasse do planejamento da aula para os professores do Programa Mais Educação de linguagem e exatas. Tal informação também nos chamou atenção ao destacar apenas as duas atividades obrigatórias previstas no macrocampo acompanhamento pedagógico.

Considerando que ao formularmos as questões que compõem o instrumento de pesquisa, abordamos o planejamento das ações, a interação entre os docentes e o desenvolvimento das atividades separadamente, quando da análise das respostas emitidas pelos sujeitos, observamos, em alguns casos, o entrelaçamento dos assuntos. Entendemos que se torna difícil a separação das respostas aos diferentes temas tratados uma vez que estão imbricados em seu planejamento e desenvolvimento.

No sentido de esclarecer um pouco mais o último item, registramos o que é tratado no PPP da Escola A, dentre várias ações, apenas uma remete ao Programa Mais Educação.

Na avaliação do Projeto Político Pedagógico, salientamos alguns pontos positivos já operacionalizados pela escola que são eles:

estrutura física, equipe pedagógica capacitada, corpo docente com a formação adequada e os projetos desenvolvidos como: Amigos da Escola, Sala de Recursos Multifuncionais; Resgatando Valores Humanos; Educação para o Trânsito; Educação para Diversidade; Tecnologia e Atividades do Programa Mais Educação; Projeto UCA, em que escola deverá fazer um acompanhamento diagnóstico. (Documento da escola A).

Entendemos que as ações desenvolvidas encontram guarida nos macrocampos que compõem o Programa Mais Educação, mas constatamos dificuldades quanto ao registro formal no PPP da escola A.

Ao analisarmos as respostas dos profissionais da escola A e cotejarmos com o PPP da referida escola, já reformulado com a inclusão do Programa Mais Educação, tivemos dificuldade para apreendermos em que medida a escola incorporou efetivamente o conceito de Educação Integral e o articulou, realmente quando da revisão curricular e do PPP, bem como introjetou, de fato, no cotidiano escolar o paradigma de educação integral em tempo integral.

Ao longo do processo de implementação do Programa Mais Educação, as escolas se deparam com a necessidade de refletir acerca dos currículos escolares como também do PPP como um todo, os espaços onde serão desenvolvidas as atividades socioeducativas e principalmente as metodologias que serão utilizadas para o desenvolvimento do conjunto de conteúdos previstos.

Podemos perceber pela manifestação da diretora da escola B, a alteração na rotina da escola com a proposição de alternativas para a consecução das ações a serem desenvolvidas.

Nós entrelaçamos a carga horária, os professores, ampliamos como se tivéssemos no contraturno e nas atividades que não fazem parte da carga horária, [...] fazer de hora, trocar sempre é... a cada aula trocar de atividade também não deu muito certo, então resolvemos aumentar pra duas horas o contraturno, para que o professor, como são monitores, tanto o aluno, está aprendendo quanto o monitor também está aprendendo, ele tem mais dificuldade que o professor em sala, então era mais fácil a gente aumentar o horário dele, para que ele tivesse mais tempo, pra que ele tivesse mais contato com o aluno e assim. (Diretora B)

A fala da coordenadora da escola B, reforça a afirmação da diretora registrando a preocupação em ver a comunidade escolar como um todo, onde não existisse separação entre turno e contraturno, entre escola e Programa Mais Educação, o que para nós se aproxima pouco mais das premissas do Programa em pauta.

[...] temos procurado não transformar a escola em espaços gavetais, nós temos procurado pensar a escola como um todo, como a escola é um todo, a gente não consegue, não conseguia fazer essa diferença assim: isso é Programa Mais Educação, isso é escola, a gente pensava a escola como um todo, os profissionais todos como um todo, os alunos como um todo, então a gente procurou imbricar, tramar, todas as políticas procurou tramar os currículos (Coordenadora B).

No entendimento de Gadotti (2009), somos seres de múltiplas dimensões e que desenvolvemos ao longo da vida. Neste sentido a educação é inerente ao ser humano, é intrínseca ao viver.

Como nos educamos ao longo de toda a vida, não podemos separar um tempo em que nos educamos e um tempo em que não estamos nos educando. Como nos educamos o tempo todo, falar em educação de tempo integral é uma redundância. A educação se dá em tempo integral, na escola, na família, na rua, em todos os turnos, de manhã, de tarde, de noite, no cotidiano de todas as nossas experiências e vivências. O tempo de aprender é aqui e agora. Sempre (GADOTTI, 2009, p. 21-22).

O professor da escola B observa que o PPP contempla em “partes”, mas não exemplifica quais os aspectos em que não existe consonância entre os projetos em análise. Remete ao exemplo da disciplina por ele ministrada no período matutino, e estendida no período vespertino. Refere que tal situação ocorre também com a disciplina de língua portuguesa, finalizando sua consideração que “em algumas situações e contemplando sim”.

Olha, contempla em partes, por exemplo, eu trabalho com matemática, então, a tarde nós temos um profissional de matemática, então o trabalho desenvolvido em matemática durante a manhã ele é estendido a tarde, a mesma coisa acontece com língua portuguesa, então em algumas situações é contemplado sim (Professor B).

Constata-se que a ampliação da jornada escolar se consolida por meio de atividades socioeducativas e reforço realizados no contraturno, que deverão constar no PPP. Esta concepção, no debate atual sobre educação integral, de acordo com Guará (2009, p.71):

Decorre da necessidade de expansão das experiências de aprendizagem e do tempo dedicado aos estudos pela articulação da escola com as muitas ações comunitárias que, em parceria com ela, podem compor um programa ampliado de educação no contraturno escolar, oferecendo uma diversidade de vivências dentro da rede de projetos sociais na comunidade.

Podemos deduzir que as atividades desenvolvidas no contraturno escolar, são realizadas no sentido de complementariedade às matérias ministradas no turno

regular. Para Carvalho (2006, p.10), as ações socioeducativas devem ser compreendidas como “um campo de múltiplas aprendizagens” para além da escolaridade, voltadas a assegurar a proteção social e oportunizar o desenvolvimento de interesses e talentos múltiplos que crianças e jovens apostam.

Pinheiro (2009, p. 83) faz uma análise com a qual concordamos, plenamente, que o arcabouço legal:

[...] associa a proteção integral, disposta no art. 3º do ECA, à educação e a proteção social (na forma do desenvolvimento integral do educando) como fios condutores das ações socioeducativas realizadas no turno alternado ao escolar. Vimos percebendo, pela pesquisa bibliográfica que abarca o tema das ações socioeducativas, que a proteção social apresenta-se como condição necessária à efetivação da educação integral.

Desta forma, as ações socioeducativas realizadas no contraturno, no sentido de complementariedade as atividades escolares do turno regular, devem contribuir também para o desenvolvimento integral do educando.

[...] as políticas públicas, como cultura, assistência social, esporte e meio ambiente, invadem o campo das chamadas ações/programas socioeducativos objetivando proporcionar às crianças e adolescentes brasileiros ampliação do universo cultural, aprendizados de iniciação tecnológica e inclusão digital, aprendizado no campo esportivo, consciência e trato ambiental... enfim, aprendizagens básicas que se deslocam da escola, mas a ele se complementam (CARVALHO, 2006, p.08).

Em se tratando do acompanhamento das ações desenvolvidas, a diretora A menciona em sua fala dois procedimentos realizados pela unidade escolar, executora do Programa Mais Educação.

O primeiro se refere à realização de relatório mensal, elaborado pela professora, registrando como estão sendo desenvolvidas as atividades previstas e o relatório em pauta é enviado à SED.

Outro procedimento, de caráter interno à escola, é a análise do relatório buscando identificar “o que está dando certo, o que não está, e o que está contribuindo”, conforme expressou a diretora A. Quanto aos encaminhamentos realizados pela equipe docente, a partir da análise do documento elaborado mensalmente, relatou que:

O acompanhamento é feito assim: a professora faz o relatório mensal. Como as atividades estão sendo desenvolvidas e encaminha para a secretaria de educação e aqui mesmo na escola a gente verifica o que está dando certo, o que não está, e o que está contribuindo. Porque aí os professores, a coordenadora, planejando de manhã, quais são as

dificuldades dos alunos, ela passa para os monitores e para os professores da tarde para eles trabalharem o mesmo conteúdo, só que de uma forma diferente, mas tem relação, tudo que é trabalhado de manhã é trabalhado à tarde também (Diretora A).

A manifestação da Coordenadora A, reforça a amplia as considerações da Diretora A na medida em que explicita um pouco mais as atribuições sob sua responsabilidade, tanto no âmbito interno da escola, quanto no externo em atendimento à equipe da Secretaria de Educação do Estado.

O acompanhamento dos resultados no rendimento escolar nas notas bimestrais, participação nos Conselhos de Classe, verificando as dificuldades e os avanços dos estudantes. A equipe da SED também faz visitas esporádicas no intuito de acompanhar como as atividades do programa estão sendo desenvolvidas. Também utilizo minha rede social Facebook para divulgar as atividades que acontecem na escola, que também é uma forma dos pais e a comunidade acompanharem aquilo que acontece dentro da escola, como se fosse um portal de transparência e divulgação do nosso trabalho (Coordenadora A).

O professor A, em sua explanação destaca as atividades realizadas pela Coordenadora, mencionando certa dificuldade para o cumprimento das suas atribuições enquanto Coordenadora. Refere-se também às visitas realizadas pela equipe da SED, no sentido do acompanhamento do Programa. Discorre, ainda sobre as próprias atribuições, na perspectiva do acompanhamento ao aluno, a coordenadora do programa e ao professor do outro turno.

Mediante análise, podemos depreender a importância do coordenador pedagógico, no que se refere à implementação do programa no dia a dia das unidades escolares, constituindo-se como suporte à gestão escolar. Os coordenadores pedagógicos profissionais presentes em todas as escolas estaduais, atendendo à exigência do MEC como contrapartida por parte das mantenedoras, com carga horária de 20h semanais para escolas com até 300 alunos e 40h em escolas com mais de 300 alunos.

A coordenadora faz reuniões de 15 em 15 dias, só que não está tendo, no começo sim, só que agora está muito corrido. Ela vai na sala, a coordenadora da manhã também, vai na sala para ver o que os professores estão fazendo. Nós temos que fazer um plano de aula em cima do planejamento do professor do matutino. E o pessoal da SED, da Secretaria de Educação, elas também vem, algumas vezes para acompanhar, e chegam de surpresa, e vai na sala ver o que estamos fazendo. E tem também notinhas, avaliamos cada aluno e damos notas para o aluno, pegamos um papel com a coordenadora, já com os

nomes, e damos notinha para cada um dos alunos, e passamos para coordenadora que passa para os professores da amanhã. Para observarem se a criança a tarde é a mesma coisa que de manhã. (Professor A).

Registramos que a Diretora B e a Coordenadora B optaram por não se manifestar quanto ao item relativo ao acompanhamento das ações do Programa Mais Educação. Apenas o Professor B expressou-se de forma a assegurar a existência de acompanhamento das ações e da interação entre professores e coordenadora, por meio, no sentido de subsidiar o planejamento das ações.

[...] existe um acompanhamento sim, as ações que nós desenvolvemos durante a manhã, no turno, no contra turno há interação entre os coordenadores e os professores, então as ações são passadas para os coordenadores, são colocadas em planejamento para que possam ser executadas tanto de manhã e com extensão a tarde, então acontece esse acompanhamento interno, posso afirmar para você que tem, agora externo já fica aquém das minhas informações, do que eu posso oferecer pra você (Professor B).

Embora o processo de ensino aprendizagem deva ser desenvolvido por todos os envolvidos no ato educativo, o papel do coordenador destaca-se na medida em que cabe a ele articular o trabalho pedagógico, criando um ambiente democrático e participativo, com o proposto de discutir os problemas diários e encontrar soluções viáveis. Desta forma o coordenador busca, além da integração de todos no ensino aprendizagem, um ambiente saudável as relações interpessoais, a valorização dos docentes e o apoio pedagógico aos professores, o que nas ações do Programa Mais Educação são fundamentais.

Entendemos que o coordenador da escola, para além da mediação citada pela diretora A, tem também o papel de formador, orientador, colaborador do professor, participando também da gestão junto à direção da escola. Recorremos a Libâneo (1990), que de forma bastante clara, explicita a função do coordenador pedagógico que, juntamente com sua equipe escolar, concorrem para a melhoria do fazer pedagógico em sala de aula, contribuindo, desta forma, para a melhoria da qualidade do ensino.

a) Explicitar princípios, diretrizes e procedimentos do trabalho docente que assegurem a articulação entre as tarefas da escola e as exigências do contexto social e do processo de participação democrática. b) Expressar os vínculos entre o posicionamento filosófico, político-pedagógico e profissional e as ações efetivas que o professor irá realizar na sala de aula, através de objetivos, conteúdos,

métodos e formas organizativas do ensino. c) Assegurar a racionalização, organização e coordenação do trabalho docente, de modo que a previsão das ações docentes possibilite ao professor a realização de um ensino de qualidade e evite a improvisação e a rotina. d) Prever objetivos, conteúdos e métodos a partir da consideração das exigências impostas pela realidade social do nível e preparo das condições sócio-culturais individuais dos alunos. e) Assegurar a unidade e a coerência do trabalho docente, uma vez em que torna possível inter-relacionar, num plano, os elementos que compõem o processo de ensino: os objetivos (para que ensinar), os conteúdos (o que ensinar), os alunos e suas possibilidades (a quem ensinar), os métodos e técnicas (como ensinar) e a avaliação, que está intimamente relacionada aos demais. f) Atualizar o conteúdo do plano sempre que é revisto, aperfeiçoando-o em relação aos progressos feitos no campo de conhecimento, adequando-o às condições de aprendizagem dos alunos, aos métodos, técnicas e recursos de ensino que vão sendo incorporados na experiência cotidiana. g) Facilitar a preparação das aulas: selecionar o material didático em tempo hábil, saber que tarefas professor e alunos devem executar, planejar o trabalho frente às novas situações que aparecem no decorrer das aulas (LIBÂNEO, 1990, p. 223).

Interessa-nos, para além das atribuições gerais do Coordenador pedagógico de uma unidade escolar, conhecer as atribuições previstas no Caderno Mais Educação: Gestão Intersetorial no Território (BRASIL, MEC, 2009b). Conforme explicitado a seguir:

Divulgar o Programa, com ações de mobilização de estudantes, familiares e pessoas da escola e da comunidade;
Participar das reuniões, formações e eventos realizados pelas secretarias e entidades de apoio;
Participar das reuniões do Comitê Local;
Contribuir no mapeamento da comunidade e na identificação de parceiros locais para o desenvolvimento das ações, em conjunto com os demais participantes do Comitê Local;
Elaborar e executar o planejamento das atividades no âmbito da escola, apoiado no referencial apresentado no Caderno Redes de Saberes Mais Educação;
Planejar e realizar com a equipe ações que proporcionem a criação de vínculos da escola com a comunidade e, em especial, com jovens, tais como feiras, concursos culturais, festivais, gincanas dentre outros;
Orientar e auxiliar osicineiros no preenchimento e na elaboração do plano de trabalho (BRASIL, MEC, 2009b, p.53).

No que se refere à implantação e implementação do Programa Mais Educação em todo o território nacional, que está ocorrendo de forma gradativa e caracterizada por modelos pedagógicos diversos, perguntamos aos entrevistados sobre as dificuldades enfrentadas para execução das atividades do Programa em pauta.

Houve, houve muita dificuldade, porque no início em 2008 até 2011, o número de alunos, número de estudantes também era maior, quando iniciou tinha poucas salas, mas as salas que tinha, tinham duzentos, duzentos e cinco alunos, juntando todos, então isso aí, mais foi a questão de funcionários, de administrativo, porque aí o trabalho aumentou, então houve muito atestado médico, licença para outras coisas, muita falta, todo dia faltava um, então essa foi uma das maiores dificuldades. Outra coisa muito difícil no início também era o espaço físico para as atividades de educação física, porque a nossa quadra foi ser coberta em 2013, senão me engano, aí os alunos já vinham ficando o dia todo e tinha que fazer a parte de educação física lá fora o que não dava pra fazer na varanda, isso aí foi umas das questões piores (Diretora A).

A diretora da Escola A, ao responder a essa questão, refere-se a diferentes aspectos que de alguma forma dificultaram a implantação e ainda dificulta a implementação das ações do Programa Mais Educação. Reporta-se novamente ao espaço físico de maneira geral, destacando a inexistência da cobertura da quadra de esporte, o que realmente dificultava as atividades esportivas, dentre outras atividades previstas.

Convém destacar a importância que o espaço físico adequado tem para a implementação do Programa Mais Educação desde sua proposição, conforme documentação normativa já mencionada.

Outro aspecto apontado, era a quantidade de alunos existentes na escola, de 2008 a 2011, o que dificultava a organização cotidiana da escola. Realça o aumento do absenteísmos por parte dos colaboradores administrativos considerando o aumento do volume de trabalho na unidade escolar.

As orientações do Programa Mais Educação não são fechadas, ou seja, sugerem um conjunto de critérios e as escolas tem liberdade de definir o número de beneficiários do Programa.

No caso da Escola A, todos os alunos matriculados na unidade escolar foram automaticamente inscritos no Programa Mais Educação, não ficando claro, no entanto se utilizaram de algum critério ou se optaram por considerarem todos os alunos aptos à aderirem ao Programa em pauta.

No início da escola de tempo integral, as outras escolas entendiam como escola... casa de guarda ou recreação, aquelas escolas que não davam conta dos seus alunos em quatro horas, mandavam pra cá, independente da rede, nós tivemos até problemas com alguns diretores que deixavam aqui na porta com a transferência na mão, deixava a criança aí, a mãe falava: se aqui não der conta eu não sei o

que fazer e entregavam aí, tivemos que fazer, tivemos até que ir na secretaria da educação e fazer denúncia a esse respeito (Diretora B).

Sim. Por falta de espaço adequado para execução do PME. Outra dificuldade foi a falta de verbas, enviada pelo governo federal, para dar prosseguimentos nas atividades, nos outros anos às vezes atrasava, mas acabava vindo; mas esse ano não veio de vez, tanto é que o Estado assumiu a responsabilidade de financiar as atividades, isso para a escola não para com as atividades do programa, pois os mais prejudicados nisso tudo seriam os alunos, a escola também, pois teríamos que paralisar os trabalhos que vem sendo desenvolvidos, e que acreditamos que terá resultados futuros que poderão ser verificados nas avaliações externas, no IDEB (Coordenadora A).

Ao analisarmos a fala da Coordenadora A constatamos que a mesma também se refere ao espaço físico, como uma das dificuldades para execução das atividades previstas no Programa Mais Educação. Outro aspecto que nos chamou atenção é que foi a única entrevistada à mencionar a falta de recursos para a operacionalização das ações, informando o atraso em alguns anos, e a ausência dos mesmos em 2015.

Os recursos para implementação do Programa Mais Educação são de responsabilidade do Governo Federal e no ano de 2015, as ações foram custeadas pelo Governo Estadual para não paparem com as atividades. Manifesta a preocupação com a “paralisação” das atividades, que impactaria negativamente nos alunos como também na escola, uma vez que prejudicaria os trabalhos realizados, comprometendo os resultados previstos. Conclui a fala destacando o IDEB, como um dos indicadores externos.

Convém registrar que, para o atendimento educacional, o Art. 211 da C.F de 1988 estabeleceu as competências ou prioridades dos três entes federados em regime de colaboração. Diante da inexistência de regulamentação do Artigo em pauta, o FUNDEF, e posteriormente, o FUNDEB é que tem possibilitado parcialmente esta cooperação alocando recursos para o atendimento educacional procurando garantir maior equidade na alocação dos recursos federais.

Representando um grande avanço no marco legal o FUNDEB foi aprovado após dez anos de experiência do FUNDEF, em termos de concepção de financiamento da educação, abrange toda a educação básica.

Ainda assim, apesar dos avanços, nem sempre conseguiu atender de forma satisfatória a rede escolar, diante das grandes demandas em termos de infraestrutura e

manutenção das atividades cotidianas, tornando-se desta forma, uma das dificuldades para a implementação do Programa Mais Educação.

Ao ser realizado a adesão a um programa, da envergadura do Programa Mais Educação, não se pode deixar de considerar as mudanças significativas que ocorrem na rotina escolar. As implicações passam pela estrutura física, pela equipe administrativa e pedagógica da escola, pela revisão curricular, dentre outras.

Embora as condições gerais não fossem as mais adequadas, quando da implantação do Programa Mais Educação nas duas escolas, as equipes se propuseram a incorporar os pressupostos teórico-metodológicos que davam sustentação ao Programa Mais Educação, com capacitação em serviço, buscando formas de organização do trabalho pedagógico no sentido da implementação de atividades que pudessem atender aos alunos que permaneceriam o dia todo na escola.

O período ampliado passado na escola, também se revestiu à época, de novidade para o aluno. O tempo que o mesmo passava em casa “livre” de compromissos, a partir da escola de educação integral, o tempo dele passou a ser ocupado sob outra perspectiva.

Esta constatação vai ao encontro do mencionado pela Coordenadora B ao relatar a inexperiência quanto ao novo modelo, uma vez que foram formados na escola tradicional que operava com uma organização diferente da nova proposta. Fala a respeito da necessidade de desconstrução do modelo antigo, da dificuldade de adaptação ao novo, por parte da equipe em decorrência da diferença, por parte do aluno, da sala de aula regular. Refere-se ao comportamento diferenciado das crianças no período da tarde, mencionando a agitação, nervoso, sono, dentre outras, e a necessidade da equipe se organizar e ancorar tais atitudes de forma mais descontraída e flexível, uma vez que grande parte das atitudes dos alunos pertence do universo da infância e adolescência.

Ah sim, houve bastante né, porque assim, primeiro foi essa coisa de desconstruir essa ideia que a gente tem de escola, nós sofremos bastante no começo, porque todos nós viemos de uma formação e de uma organização de escola muito diferente do que hoje está [...] a gente aprendeu a ter que lidar com um monte de questões, por exemplo, criança se sujar, era um problema para gente entender isso, e a gente começou bem assim, não deixando as crianças fazerem nada e as crianças ficavam muito agitadas, muito nervosas, querendo dormir a tarde e depois que a gente flexibilizou um pouco as fronteiras, que criança é criança, que pula, que sobe em árvore, que faz um monte de coisas, então assim, querendo ou não, isso ajudou com que as crianças se acalmassem mais, elas passaram a ter uma situação mais de conforto (Coordenadora B).

Embora os questionamentos, quanto a dificuldades enfrentadas para implantação e implementação do Programa Mais Educação fossem referentes à escola como um todo, alguns professores responderam falando da sua dificuldade pessoal, o que na nossa compreensão, de alguma forma representa o coletivo diante do novo.

Sim, eu tenho... Eu tinha muita dificuldade na parte lúdica, trabalhar com as crianças nessa parte, mas coordenadora do vespertino está sempre orientando, sempre falando, que tem que ser trabalhado, e ela ajuda também. A web conferência ajuda muito. Eu acredito que eu dei uma melhorada, preciso melhorar mais, preciso! Mas minha dificuldade foi nessa parte. [...] as web conferências, acontecem no período vespertino, porque eu trabalho no período vespertino. Ela orienta como trabalhar no Mais Educação, como trabalhar de forma lúdica com a crianças. E a minha parte é linguagem, só que eu estou trabalhando a importância das tecnologias. Então me ajudou muito, hoje eu trabalho com microfones com eles, com o caraoquê, entrevistas, perguntas e respostas, tanto escrita como no celular, trabalhamos com fotos. E eram coisas que antes eu tinha muita dificuldades, pois eu acho que ficava muita bagunça, e não fica, é só saber trabalhar. Trabalho com tintas que eu não trabalhava. Então, as web conferências dão bastante dicas se prestar atenção, começa a entender e começa a praticar também (Professor A).

O professor B reforça a questão do espaço físico como impeditivo para realização das atividades, enumerando diferentes ações e diversas necessidades para a consecução das ações planejadas destacando exigência, por parte da equipe, de ter sempre alternativas para o cumprimento, ainda que parcial, as atividades previstas.

Sim, a dificuldade é sempre esbarrada no espaço físico, até pelo espaço físico dificilmente você consegue agregar outras coisas, as vezes por exemplo você ganha muito suporte para a área de informática, só que aí você não tem o espaço físico adequado para abrigar tudo aquilo que você ganhou, então você fica limitado em utilizar alguns outros recursos, você vai utilizar por exemplo, quadra, a quadra está meio estragadinha, então você fica limitado pelo espaço físico, e a gente tem que ter sempre um plano a, um plano b, alguma coisa pra conseguir desenvolver aquilo que nós planejamos, talvez não 100% mas grande parte daquilo que planejamos (Professor B).

Um dos itens constantes da nossa pesquisa e que, consideramos como de suma importância, refere-se ao processo de planejamento, inerente às políticas públicas em geral.

Ao falarmos de planejamento, necessariamente, temos que considerar que toda ação humana de intervenção na realidade é permeada por um viés ideológico de

visão de mundo, sofrendo influências do contexto social econômico, político e cultural da sociedade onde se insere. Convém registrar, portanto, que o acima considerado, determinará que tipo de planejamento será formulado.

Outro aspecto, importante é a amplitude podendo ocorrer proposituras na perspectiva macro ou micro, à depender da demanda, baseada em uma análise diagnóstica. Esta análise também poderá apontar a necessidade de se trabalhar com aspectos temporais, uma vez que as ações que virão a ser propostas poderão ser de curto, médio ou longo prazo.

O ato de planejar transcende os aspectos meramente administrativos e se colocam numa perspectiva técnica e, sobretudo, política, conforme nos aponta Libâneo (1990, p. 22)

O planejamento é um processo de racionalização, organização e coordenação da ação docente, articulando a atividade escolar e a problemática do contexto social. A escola, os professores e os alunos são integrantes da dinâmica das relações sociais; tudo o que acontece no meio escolar está atravessado por influências econômicas, políticas e culturais que caracterizam a sociedades de classes. Isso significa que os elementos do planejamento escolar – objetivos, conteúdos, métodos – estão recheados de implicações sociais, têm um significado genuinamente político. Por essa razão, o planejamento é uma atividade de reflexão sobre o rumo que devemos dar ao nosso trabalho, ficaremos entregues aos rumos estabelecidos pelos interesses dominantes nas sociedades. A ação do planejar, portanto, não se reduz ao simples preenchimento de formulários para controle administrativo; é, antes, a atividade consciente de previsão das ações docentes, fundamentadas em opções político-pedagógicas, e tendo como referência permanente as situações didáticas concretas (isto é, a problemática social, econômica, política e cultural que envolve a escola, os professores, os alunos, os pais, a comunidade, que interagem no processo de ensino).

Para a consecução desta tarefa, ou seja, do ato de planejar o cotidiano escolar, tendo em vista a racionalização, a organização e a coordenação da ação dos docentes, temos que considerar que a elaboração, execução e avaliação são partes inerentes ao processo de planejamento que pressupõe a participação de todos os atores envolvidos.

[...] No planejamento temos em vista a ação, isto é, temos consciência de que a elaboração é apenas um dos aspectos do processo e que há necessidade da existência do aspecto execução e do aspecto avaliação; b. No planejamento temos em mente que sua função é a de tornar clara e precisa a ação, de organizar o que fazemos, de sintonizar ideais, realidade e recursos para tornar mais eficiente nossa ação; c. Temos como definitiva e em vivência a ideia de que todo o autoritarismo é pernicioso e que todas as pessoas que compõe o grupo devem

participar (mais ou menos, de uma forma ou de outra) de todas as etapas, aspectos ou momentos do processo (GANDIN, 1986, p. 19).

Diante dos pressupostos mencionados nossa pesquisa buscou a compreensão acerca do processo de planejamento escolar. Em se tratando da interação entre professores e monitores no que se refere ao planejamento das atividades do Programa Mais Educação, partimos do pressuposto que são imprescindíveis a existência de momentos destinados à discussão e planejamento das ações a serem desenvolvidas. Esses espaços devem estar assegurados no Projeto Pedagógico da escola, no sentido de garantir uma educação integral e integrada rompendo com a concepção de turno e contraturno.

Considerando a importância do planejamento em suas múltiplas dimensões e considerando que o mesmo é um ato processual, em constante evolução, pressupondo sempre uma ação a ser desenvolvida, numa determinada realidade a ser transformada, objetivando um determinado resultado que deve ser monitorado, avaliado e alterado, caso necessário, recorreremos à Vasconcelos (1995, p.80), para corroborar com a afirmação acima ao dizer que o planejamento é: “[...] o processo contínuo e dinâmico de reflexão, tomada de decisão, colocação em prática e acompanhamento. [...] Independente do campo de ação o planejamento é um instrumento primordial para a otimização dos resultados alcançados com as nossas ações.

Isto posto, cabe à gestão escolar, na figura do diretor da escola, assegurar espaços de discussão da educação integral, juntamente com o Conselho escolar, conforme preconizado no Caderno “Programa Mais Educação: passo a passo” (BRASIL, 2011) ao tratar das atribuições dos responsáveis supracitados: “tem papel de incentivar a participação, o compartilhamento de decisões e de informações com professores, funcionários estudantes e suas famílias”. Outra tarefa é assegurar “a participação de todos os segmentos da escola nos processos de tomada de decisão, de previsão de estratégias para mediar conflitos e solucionar problemas”. Outra responsabilidade apontada no documento é “promover o debate da Educação Integral nas reuniões pedagógicas, de planejamento, de estudo, nos conselhos de classe, nos espaços do Conselho escolar”.

Em última instância o Caderno Programa Mais Educação: passo a passo (BRASIL, 2011. p.14), traz um conjunto de orientações e dentre eles, explicitamente diz que à escola cabe:

Promover o debate de Educação Integral nas reuniões pedagógicas, de planejamento, de estudo, nos conselhos de classe, nos espaços do Conselho Escolar. Isso porque a Educação Integral representa debate sobre o próprio projeto educacional da escola, da organização de seus tempos, da relação com os saberes e práticas contemporâneas e com os espaços potencialmente educacionais da comunidade e da cidade. O resultado esperado é o envolvimento de toda a comunidade, em especial dos estudantes, em um ambiente favorável à aprendizagem.

Portanto, cabe ao diretor da escola um papel extremamente relevante, no que se refere “a gestão escolar entendida de forma mais ampla, com a colaboração de todos os sujeitos envolvidos no processo”.

Contudo, ao cotejarmos as manifestações dos agentes escolares, não conseguimos observar alusão ao processo de planejamento como um todo. Embora, a questão tratasse da interação de professores e monitores no planejamento das atividades, temos clareza que as mesmas encontram-se consubstanciadas num processo mais amplo e com diferentes dimensões.

Sim, antes nós tínhamos horários, dava para fazer isso, agora não tem mais esse ano, até ano passado tinha, fazia parte da carga horária, e tinha inclusive o coordenador de área, que fazia, quando não dava pra se encontrar muitos professores, o coordenador de área separava atividades pegava atividades de um turno e passava para o outro e as dificuldades de um passava para o outro (Diretora B).

A diretora reporta-se a um tempo passado mencionando a existência de horários, e que “faziam de horários”, ou seja o planejamento conjunto, possibilitado pela inserção na carga horária. Diz ainda, “tinha inclusive o coordenador de área”, o que nos permite inferir que as condições à que ela se refere já não existem mais o que talvez, possa se caracterizar como um retrocesso no cotidiano escolar.

Uma das coordenadoras optou por não se manifestar à respeito. Na fala da outra, observamos que a mesma inicia referindo-se ao exemplo de dois professores que “mais dialogam” realçando como boa e necessária a “interação” e o “trabalho conjunto”.

Sim, eu coloquei o exemplo do professor de matemática, que os professores de matemática Thiago e Fred são os que mais dialogam, eu acho legal o trabalho em conjunto, eu acho que é isso, essa interação é necessária [...], isso eu não concordo, em separar o que é monitor, o que é professor, o que é mais educação, o que é escola, o que é direção, a gente é um corpo que está aí, pedagógico e administrativo, que está aí para tentar formar o aluno, essa é um concepção importante para mim (Coordenadora B).

Por outro lado, a única a se manifestar demonstrando preocupação com o “todo” na medida em que, embora todos desempenham atividades específicas que estão sob sua responsabilidade, existe um objetivo maior e que depende de todos indistintamente, que é a “formação do aluno”.

Sim, do matutino para o vespertino, nós trabalhamos em cima do planejamento mais de forma lúdica, assim, é menos pesado, sabe? Não precisa forçar muito a coisa, e no conselho de classe os professores do vespertino também participam, primeiro os professores do matutino e depois a coordenadora pergunta para os professores do vespertino, então é casado, fica casadinho (Professor A).

Quanto a isso sim, posso falar assim, eu acho que no geral, não só em relação a minha disciplina que é matemática, mas há sempre uma interação ao direcionamento, é direcionado no meu caso porque como nós temos um profissional a tarde, não é um monitor, é um professor mesmo já formado, então as ações desenvolvidas elas são estendidas e a todo momento na área de planejamento, ou até mesmo na hora de intervalo, nós estamos trocando ideia de como... de forma mais eficaz efetuar as ações que nós colocamos no papel, então há essa interação, então, você pode fazer isso, dá para você desenvolver aquilo, como eu tenho mais aulas que você, eu entro cinco vezes em sala e você entra duas, então eu consigo trabalhar mais isso e você pode complementar desenvolvendo isso com essas duas aulas, então há essa interação sim, as ações desenvolvidas no turno, há um diálogo para elas serem aprimoradas ou acrescentadas também no contraturno, então o diálogo existe sim (Professor B).

Os professores destacam as formas pelas quais as tentativas de “interação” ocorrem citando algumas iniciativas pontuais entre os docentes e monitores, o que, na nossa compreensão, ocorrem de forma muito restrita e a carga de iniciativas pessoais.

Ainda assim, observamos que o professor B, foi o único a mencionar um dos aspectos mais importante do processo de planejamento que é monitoramento e a avaliação caracterizada como uma etapa importante na implementação de qualquer política pública. Trata-se de um instrumento estratégico para o acompanhamento das ações previstas e executadas, no sentido do atingimento das metas, pressupondo a possibilidade do controle social. Conforme Luckesi (2006, p. 118),

A avaliação atravessa o ato de planejar e executar; por isso, contribui em todo o percurso da ação planejada. A avaliação se faz presente não só na identificação da perspectiva político-social, como também na seleção de meios alternativos e na execução do projeto, tendo em vista a sua construção. Ou seja, a avaliação, como crítica de percurso, é uma ferramenta necessária ao ser humano no processo de construção dos resultados que planejou produzir, assim como é no redimensionamento da direção da ação. A avaliação é uma ferramenta

da qual o ser humano não se livra. Ela faz parte do seu modo de agir e, por isso, é necessário que seja usada da melhor forma possível.

Convém ressaltar que, embora o professor B não tivesse se manifestado de forma explícita sobre o monitoramento e a avaliação, sua fala reflete a preocupação com os resultados quando afirma, “de forma mais eficaz efetuar as ações que nós colocamos no papel” e continua sua fala afirmando, que “há um diálogo para elas serem aprimoradas ou acrescentadas”.

Isto nos permite considerar que o professor entende o processo de planejamento como algo flexível e possível de alterações, quando necessárias, no sentido da correção de rumos. Tal intervenção pode e deve ser feita especialmente em atendimento as dimensões operacionais do planejamento, sobretudo em se tratando de programas sociais. Desta, as dimensões da efetividade, da eficiência e eficácia são inerentes ao processo de planejamento e deve ocorrer no contexto do já abordado, controle social, com participação de todos os sujeitos envolvidos, contribuindo para assegurar o melhor uso dos recursos envolvidos na ação e a correção de rumos, quando necessário.

No nosso trabalho, ao tratarmos do monitoramento, pressupomos a verificação constante das atividades desenvolvidas, onde pode-se constatar a existência de erros, falhas pontos a serem melhorados, atividades a serem reformuladas, excluídas ou consolidadas.

Com base nos estudos realizados e dados analisados, constatamos um crescimento acentuado do Programa Mais Educação na rede educacional brasileira a partir da sua proposição em 2007. A determinação do Governo Federal aliada à vontade dos governos estaduais e municipais resultaram na pactuação que possibilitou transpor para a prática, uma vontade política. Neste contexto, entendemos como pertinente, que nossa pesquisa também procurasse ouvir os atores envolvidos na implantação e implementação do Programa Mais Educação na rede escolar, nas figuras dos gestores escolares, Coordenadores do Programa e Professores das duas escolas pesquisadas.

A partir do questionamento sobre como cada sujeito avaliava o Programa Mais Educação na sua escola, obtivemos respostas que, em linhas gerais, são favoráveis à contribuição que o Programa Mais Educação tem trazido à comunidade escolar, mas não deixaram de registrar ressalvas à algumas situações.

Eu avalio como uma ação boa, pois está sendo bom para as crianças, principalmente para os menores, a gente consegue assim ter relação mais com a família, com a criança a gente fica sabendo mais da vida do aluno, por exemplo, a gente de uma situação bem difícil de uma família de um aluno, ele também está pedindo ajuda para escola, para o professor, para a gente né. Então, eu avalio assim, como um ponto positivo, que tem que ser melhorado [...] (Diretora A).

A Diretora A, avalia de forma positiva o Programa Mais Educação, destacando a possibilidade de proximidade com as famílias que, via de regra, são oriundas das classes trabalhadoras, empobrecidas e em muitos casos, vivendo em situação de vulnerabilidade social. Ainda assim, destaca a necessidade de algumas mudanças sem apontar quais.

Na mesma direção, a Diretora B, fala da necessidade de mudanças, que já estão sendo implementadas, embora afirme que “como estava sendo aplicado aqui, para a gente foi, ótimo, agora já não tenho tanta certeza [...]”. Constatamos contradição na informação, mas a gestora em pauta não acrescentou maiores detalhes em sua manifestação.

Olha, o programa Mais educação como a gente entendia, como estava sendo aplicado aqui, para gente foi ótimo, agora eu já não tenho tanta certeza, precisava de algumas mudanças e nós estamos nos adequando (Diretora B).

Quanto às coordenadoras, só obtivemos retorno da coordenadora B, uma vez que a da escola A preferiu se abster de manifestação acerca da questão formulada.

[...] bom, muito bom, hoje em dia a gente percebe que ele veio a somar, ele trouxe ações, ele trouxe por exemplo: o judô, a dança, ele trouxe cultura para dentro da escola, o programa contribuiu para os alunos que tinham dificuldades de ter uma carga horária maior de currículo para isso, para auto estima de algumas crianças [...] embora os nossos alunos venham de todos os lugares, a maioria é de um universo bastante carente, inclusive ele contribuiu para tirar as crianças da vulnerabilidade, porque como são pais trabalhadores, muitas crianças de 08 anos ficavam sozinhas em casa, em situação vulnerável, isso ajudou bastante, e até mesmo nas questões econômicas mesmo, pensa numa família que tem 05 filhos, o quanto que ela está economizando nisso, então não foi só saber, foi social, foi cultural, eu acho que teve um conjunto de coisas que ajudou, o programa ajudou, é a gente entender que o programa veio para somar e não para repartir, e isso ajuda bastante (Coordenadora B).

A coordenadora B, reporta-se a diferentes aspectos que foram beneficiados com o Programa Mais Educação referindo-se à ampliação das ações, melhoria da autoestima de alguns alunos, proteção social à outros, economia doméstica, além do

aspecto cultural. Destaca, portanto, que as ações vieram no sentido de somar seja nos aspectos culturais, sociais e econômicos, centrando sua análise no aluno e na família.

Assim que eu entrei, eu via bastante dificuldades entre os professores e os alunos. Achava que os professores estavam aqui mais para ganhar o seu dinheiro. Então, era uma briga, eu sou da comunidade, e era uma que reclamava muito, eu achava que as crianças mereciam uma coisa melhor. Então, as crianças só ficavam aqui porque tinham que ficar, então seria um depósito de crianças. E eu sempre reclamava, porque que eu tenho que dar aula? Por que eu tenho que mostrar que eu sei, e os outros só seguravam e mandava abaixar a cabeça? Então no começo foi muito complicado, a coordenadora foi selecionando professores, não deu certo vai tirando, tirando, e agora eu acredito que precisa melhorar um pouquinho mais, mas eu acredito que... vai! (Professor A).

O comentário do Professor A, apresenta uma visão diferenciada na medida em que a mesma se reporta “a ser da comunidade”, o que, na nossa concepção, faz com que a mesma se sinta com o trabalho executado.

Para o professor A, os demais profissionais, por não serem da comunidade, não se esforçam o suficiente para a consecução da tarefa que lhes foi atribuída. Algumas mudanças ocorreram por parte da gestão escolar, no que se refere à troca de professores, o que, de alguma forma, teve um rebatimento positivo, mas segundo a professora A, ainda não foi o suficiente, mas “eu acredito que precisa melhorar um pouquinho mais, mas eu acredito que... vai!”.

Observa-se certa preocupação com o resultado dos trabalhos junto aos alunos, até porque o sentimento de pertencimento à comunidade, a convivência com as famílias, demanda uma exigência maior quanto à qualidade dos serviços prestados.

Olha a questão da avaliação, eu posso falar assim, bem assim relacionado e direcionado a minha área, que é matemática, então a execução e aplicação das atividades, tudo relacionado a matemática a gente consegue desenvolver com dificuldades relacionadas ao espaço físico, mas há sempre uma troca de ideias, então dá para você desenvolver isso, desenvolver aquilo, então, em termos da execução das atividades a gente consegue mais no campo do discurso e da troca de ideias e esbarrando sempre na questão do espaço físico da coisa. Contribui mas não é o responsável, ele contribui... (Professor B).

Quanto à resposta do professor pareceu-nos que o mesmo teve certa dificuldade de compreensão quanto à questão formulada, uma vez que perguntávamos de forma mais geral sobre a avaliação do Programa Mais Educação na escola e o mesmo ao manifestar-se, restringiu-se à análise de forma pontual a sua experiência pessoal na

disciplina ministrada, reportando-se novamente ao limite imposto pelo espaço físico, que buscam soluções por meio de diálogo entre os docentes e, sobretudo, que “em termos de execução das atividades a gente consegue mais no campo do discurso e da troca de ideias e esbarrando sempre na questão do espaço físico da coisa”. Conclui sua intervenção assegurando que o Programa Mais Educação “contribui, mas não é o responsável, ele contribui...”.

A busca de informações acerca da avaliação, por parte dos sujeitos da pesquisa, quanto à implantação e implementação do Programa Mais Educação nas duas escolas, levou-nos, de alguma forma, a acreditar que as respostas contribuiriam um pouco mais com nossa proposta de pesquisa.

No entanto, chamou-nos atenção o fato de que as respostas, de forma geral, apresentaram-se sem qualquer aprofundamento que possibilitasse compreender de forma mais ampla, quais as contribuições que o Programa Mais Educação trouxe, ou mesmo contrariamente, críticas que pudessem se caracterizar como parte de um processo avaliado do cotidiano escolar, a partir do Programa Mais Educação.

Não houve qualquer manifestação quanto à benefícios relativos à melhoria do espaço físico, ampliação da possibilidade de aquisição de material didático-pedagógico, alimentação, bem como ninguém se reportou ao cotidiano dos alunos: melhoria da autoestima, envolvimento da família, com comportamento, interesse pelas atividades dentre outros aspectos inerentes e fundamentais ao desenvolvimento do Programa Mais educação.

Outro aspecto mencionado, é a possibilidade que o Programa Mais Educação apresenta em seu bojo de “tirar as crianças das ruas”, ou seja, o aspecto de proteção social, tão verbalizado e aspirado pelas famílias. Na nossa compreensão, não existiu nenhuma menção à necessidade de ressignificação do Projeto Político Pedagógico e dos componentes curriculares na perspectiva da educação integral em tempo integral proposto pelo Programa Mais Educação.

Partindo do pressuposto que uma educação integral considera o desenvolvimento humano na sua integralidade, visando o desenvolvimento de dimensões éticas, físicas, afetivas e sociais, perguntamos aos entrevistados se consideram que o Programa Mais Educação contribui para Educação Integral em Tempo Integral.

Eu acho que contribuiu e está contribuindo sim, mas só que ainda tem que haver muitas mudanças, ainda não está do jeito que é a educação

em tempo integral, mas tudo que foi feito até agora, tudo que tem acontecido está contribuindo sim para isso, e até para gente poder diferenciar uma coisa da outra (Diretora A).

Na manifestação da Diretora A, embora a mesma afirme inicialmente que “contribuiu” e “está contribuindo sim”, e o “que foi feito até agora tem contribuído”, expressa a necessidades de mudanças uma vez que “ainda não está do jeito que é a educação em tempo integral”. Observamos que sua fala reporta-se à “educação em tempo integral” não se manifestando sobre a “educação integral em tempo integral” como foi solicitado. Tal assertiva nos remete as dificuldades conceituais que ainda perduram quanto as diferenciações entre educação integral, educação em tempo integral e educação integral em tempo integral.

A Educação Integral, prevista no Programa Mais Educação, aponta para a garantia da proteção social e do desenvolvimento integral a crianças e adolescentes. Neste sentido o Programa Mais Educação se propõe a ir além da jornada escolar, com uma proposta de educação integral e integrada, rompendo com o paradigma do turno e contraturno, ofertando diversas atividades que contribuam na aprendizagem qualificada, na socialização e na permanência do aluno na escola.

Tais afirmações vão ao encontro das manifestações da Diretora B e da Coordenadora A e B ao se referirem à contribuição do Programa Mais educação na formação dos alunos.

Nós entendemos assim, nós abraçamos essa ideia, todos os funcionários, e foi essa ideia que nós passamos para todo mundo, o aluno é nosso, de todos, para que separar certo? O aluno está sendo educado a partir do momento que entrou até na hora que pai está levando embora (Diretora B).

Contribuí, com certeza! Uma “escola normal”, que não tem o seu tempo ampliado, não conseguiria garantir a formação que nos esforçamos para dar para nossos alunos. Claro que esse tempo a mais deve ser organizado e planejado, caso, contrário de nada adiantaria. As diversas atividades que o programa propõe ajudam na formação do aluno (Coordenadora A).

Sim, não sei se é isso que você entende, em tempo integral que está na escola né? Ela tem um tempo a mais de conteúdos, mas isso não basta só ter o currículo para somar, eu acho que uma educação integral é isso que a gente tem pensado dentro da escola, trazer outros saberes para dialogar dentro da escola, não ver a escola só como os saberes ocidentais legitimados no currículo escolar, é fazer um diálogo do saber não como temporário-provisório, mas como um saber que transita entre a escola e eu sempre digo: os alunos não são uma página em branco que a gente vai lá e desenha os nossos saberes, eles

têm saberes, então se a gente entender isso é formar integralmente o sujeito... (Coordenadora B).

O professor A, em sua resposta, relembra o fato de pertencer à comunidade onde está localizada a escola, e que, por isso, tem a possibilidade de, no dia a dia, independente de ainda serem alunos, terem a oportunidade de se encontrarem e desta forma acompanhar o cotidiano dos alunos ou dos ex-alunos.

Sim, eu acredito que as crianças como eram antes, que já saíram daqui e hoje, eu vendo eles aqui da comunidade, eles têm já assim, uma ambição, sabe assim? Eu vou lá, eu vou fazer faculdade, sabe? Tanto é que por eu ser da comunidade, eu falo muito pra eles: Gente, (porque aqui só tem empregada doméstica e pedreiro e servente) gente vamos tentar, vamos lá, porque nós já somos negros, então assim, é muito racismo, muito preconceito, negro, pobre, então pelo menos vai estudar, entendeu? Vai ter uma formação, eles têm isso aqui, de manhã eles estudam e a tarde eles querem assim: será que eu entendi o que passou de manhã, entendeu? Eles perguntam para os professores, entendeu? Têm perguntinhas, eu entro na sala, professora! O professor passou tal coisa, será que é assim? Porque não deu tempo da professora corrigir, porque é muita coisa. Eu acredito sim que contribui pra formação das crianças sim (Professor A).

Acredita que o Programa Mais Educação vem contribuindo na formação e destaca o fato de, em se tratando de comunidade quilombola, estarem sujeitos, ao longo da vida, a serem vítimas de racismo e preconceito uma vez que são negros e pobres e que o fato de não estudarem poderia agravar ainda mais a situação da discriminação. Entendemos que o Programa Mais Educação neste contexto, vem atender ao preceituado nas diretrizes curriculares nacionais do ensino fundamental quando aponta a necessidade de buscarem a equidade e que esta deva ser um princípio. A nortear a intervenção pública na educação:

Na perspectiva de contribuir para a erradicação das desigualdades e da pobreza, a busca da equidade requer que se ofereçam mais recursos e melhores condições às escolas menos providas e aos estudantes que deles mais necessitem. Ao lado das políticas universais, dirigidas a todos sem requisito de seleção, é preciso também sustentar políticas reparadoras que assegurem maior apoio aos diferentes grupos sociais em desvantagem (CNE/CEB, Parecer n.11/10, p.5-6).

Quanto à análise da fala do professor B, constatamos que o mesmo não acredita que o Programa Mais Educação vem contribuindo de forma adequada uma vez que não atende a demanda da totalidade de alunos nas atividades ofertadas. Embora todos os alunos matriculados na escola encontram-se também matriculados no

Programa Mais Educação, não são ofertadas atividades diversificadas o suficiente para atender a expectativa de todos, segundo o docente.

Na verdade não, porque, por exemplo, você tem ações que são desenvolvidas no contraturno, porém essas ações não contemplam todo mundo, por exemplo, a gente tem muito problema em relação ao judô, então têm pessoas que querem fazer o judô, mas a grande maioria não quer fazer o judô e aí? Quais são as ações que vão contemplar essas pessoas que não querem? Por exemplo, tem alguma coisa direcionada ao profissionalizante? Não tem, essa pessoa tem aptidão para desenvolver tal coisa... não tem, então não contempla de forma integral, contempla em parte mas não contempla ao todo (Professor B).

Destaca também um dado, que sua concepção representa uma falha do programa ao mencionar a necessidade de atividades que contemplem a preparação do aluno para o mundo do trabalho. A alusão da professora à inexistência de atividades voltadas à iniciação do preparo para formação profissional vai ao encontro ao preconizado, inicialmente, na LDB, cuja concepção de educação destaca que o processo formativo deve contemplar áreas diversas inclusive a do trabalho, no sentido de prepará-los para “sociedade do conhecimento”, conforme nos alerta Gadotti (2009, p.31):

A sociedade do conhecimento é uma sociedade de múltiplas oportunidades de aprendizagem. As consequências para a escola, para o professor e para a educação em geral são enormes. A educação ao longo de toda a vida implica ensinar a pensar, saber comunicar-se, saber pesquisar, ter raciocínio lógico, fazer síntese e elaboração teóricas, saber organizar o seu próprio trabalho, ter disciplina para o trabalho, ser independente e autônomo a distância... enfim, adquirir os instrumentos necessários para continuar aprendendo sempre (GADOTTI, 2009. p.32)

Nesta mesma direção, Gadotti (2009, p.32) alerta para a indissociabilidade de ações quantitativas e qualitativas na formação integral do ser humano na medida em que a dimensão quantitativa está voltada a maior tempo na escola e no seu entorno e a dimensão qualitativa voltasse para a formação integral do ser humano. Tais assertivas vêm ao encontro da preocupação manifestada pelo professor B, quando da sua alusão à necessidade da iniciação da preparação profissional.

Recorremos ao Art. 53, do Estatuto da Criança e Adolescente (ECA), para reafirmar o direito que as crianças e adolescentes têm à educação objetivando o preparo para exercício da cidadania e qualificação para o trabalho e pleno desenvolvimento de sua pessoa. Como parte integrante dos direitos sociais, e no sentido da proteção integral o atendimento “dar-se-á por meio de ações integradas, com a participação de toda a

sociedade e intersetoriais, a partir de ações articuladas entre diferentes esferas do poder público, com vistas ao desenvolvimento integral da criança e adolescente” (PINHEIRO, 2009, p.66).

Desta forma, acreditamos na importância de se pensar o desenvolvimento integral do aluno a partir da redução de possíveis situações de vulnerabilidade social. Neste sentido, o documento “Caminhos para elaborar uma proposta de educação integral em jornada ampliada” (BRASIL, 2011, p.42), alerta para a importância de se instituir a ampliação da jornada escolar para além dos aspectos referentes à aprendizagem, ou seja, a via da proteção não pode ser preterida e deve se apoiar na legislação específica que trata de crianças e adolescentes, o ECA.

Educação Integral em Tempo Integral é também sinônimo de proteção. Se os mais jovens estão em constante interação com educadores comprometidos, na escola e fora dela, previnem-se muitas das violências de que são alvo, e realiza-se a intenção do Art. 5º: **Nenhuma criança ao adolescente será objeto de qualquer forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão** (BRASIL, 2011, p.42, grifo no original).

O documento em tela aponta a questão abordada associando educação integral em tempo integral como sinônimo de proteção e articulando com o preceituado no Art. 5º do ECA, conforme a seguir:

Nesse sentido, pode-se inferir que a educação, na perspectiva da integralidade e do desenvolvimento pleno do ser humano, não pode ser ofertada dissociada da proteção social, conforme nos aponta Guará (2006, p.20):

O movimento de inclusão de todas as crianças no mundo do conhecimento supõe, sobretudo, que o educador compreenda que qualquer criança é um ser em desenvolvimento e que articule ajuda para promover esse desenvolvimento, dispondo-se a aprender ou rever suas estratégias pedagógicas, para acolher, ensinar e estimular a todos a crescer em suas competências e talentos.

Quanto aos aspectos relacionados às atividades desenvolvidas junto aos alunos na jornada integral, devemos partir do princípio que trata de ações tão significativas quanto às realizadas no turno chamado por muitos ainda como “regular”.

[...] a ampliação da jornada não pode ficar restrita à lógica da divisão de turnos, pois isso pode significar uma diferenciação explícita entre um tempo de escolarização formal, de sala de aula, com todas as dimensões e ordenações pedagógicas, em contraposição a um tempo não instituído, sem compromissos educativos, ou seja, mais voltados à ocupação do que à educação (BRASIL, 2008. p.36).

Estas atividades não podem ser entendidas como apoio, complementares ou apenas lúdicas, o que se caracterizaria como uma visão reducionista do Programa Mais Educação.

O trabalho na escola integral difere da escola de tempo parcial, portanto, o planejamento e a metodologia de trabalho devem ser repensados. Isso exige uma formação sólida, especificamente na graduação, no sentido de garantir um processo de aprendizagem significativa, de qualidade e que possibilite mesclar as disciplinas dos períodos regulares e das partes diversificadas no período ampliado do tempo, consolidando a interdisciplinaridade.

Do ponto de vista da abordagem, reafirma-se a importância do lúdico na vida escolar, não se restringindo sua presença apenas à Arte e à Educação Física. Hoje se sabe que no processo de aprendizagem a área cognitiva está inseparavelmente ligada à afetiva e à emocional. Pode-se dizer que tanto o prazer como a fantasia e o desejo estão imbricados em tudo o que fazemos. Os estudos sobre a vida diária, sobre o homem comum e suas práticas, desenvolvidos em vários campos do conhecimento e, mais recentemente, pelos estudos culturais, introduziram no campo do currículo a preocupação de estabelecer conexões entre a realidade cotidiana dos estudantes e os conteúdos curriculares. Há sem dúvida, em muitas escolas, uma preocupação com o prazer que as atividades escolares possam proporcionar aos estudantes. (CNE/CEB, Parecer n.11/1º. p.16).

Embora as diretrizes curriculares seguindo as orientações do Programa Mais Educação, tenham sido reelaboradas baseadas na ampliação da jornada escolar e na importância da integração entre professores e monitores nem sempre isso é possível no cotidiano escolar. Ou seja, embora todos saibam da importância de encontros constantes e sistemáticos para planejamento, troca de saberes e experiências isso ocorre e no dia a dia escolar, na maioria das vezes, pautado na antiga organização em turnos.

Neste sentido, entendemos que a interdisciplinaridade, a interação entre os agentes escolares ficam comprometidos uma vez que dificultam ou até mesmo, inviabilizam o trabalho coletivo.

Gadotti (2009, p. 63) nos alerta para o fato de que nem sempre a realização de atividades, embora importantes para a formação das crianças, se constituem em educação integral:

[...] há que se ter cuidado quando se fala de educação integral para não se confundir esse rico conceito com iniciativas que visam mais a ocupar o tempo das crianças com atividades chamadas “culturais”, mas que pouco contribuem com o projeto educacional das escolas.

Ainda, segundo o mesmo autor, “[...] para que elas tenham sentido num projeto de ‘escola de tempo integral’ é preciso que se tornem ‘intencionalmente’ educativas [...], portanto, articuladas com o projeto pedagógico da escola” (GADOTTI, 2009, 64).

Nas duas escolas pesquisadas pode-se perceber que a proposta de educação integral tem ficado circunscrita a aspectos que envolvem a ampliação da carga horária e a realização de atividades que, embora tenham importância, não nos permitiram concluir que efetivamente contribuem para a aprendizagem significativa, emancipadora e que possibilitasse a expansão de oportunidades. Ao analisarmos as falas dos sujeitos pesquisados no que se referem às atividades desenvolvidas, nos pareceu que as mesmas são realizadas de forma fragmentadas, apesar do esforço da equipe escolar.

No tocante à escolha das atividades a serem desenvolvidas, dentre as previstas nos macrocampos sugeridos, constatou-se que quando necessário tem ocorrido substituições, à exceção do “acompanhamento pedagógico” uma vez que esse é o único obrigatório pelas normatizações do Programa Mais Educação. Via de regra, as trocas são efetuadas a partir da consulta aos alunos sobre seus interesses, sugestões do corpo docente no sentido dos estudantes vivenciarem atividades diferentes.

É importante promover a inter-relação das diversas atividades oferecidas nas escolas (como também aquelas oferecidas no contraturno) para potencializar as aprendizagens das crianças e adolescentes. [...] Sem isso, construímos uma educação de tempo integral, mas não uma educação integral (TOLEDO, 2009. p. 239).

A proposição e a realização das atividades previstas pelo Programa Mais Educação e executada pela rede escolar tem sido objeto de atenção por parte do MEC, na medida em que o Programa vem sendo ampliado e após avaliações, algumas alterações foram realizadas, ora ampliando, ora reduzindo e agrupando as ações em seus, respectivos macrocampos, no sentido de superar o hiato entre o turno e o contraturno e a dificuldade de interação entre professores e monitores.

Na análise dos comentários feitos pelos profissionais da escola de modo geral, apenas mencionaram de forma pontual as atividades desenvolvidas, informando em alguns casos as que ocorreram da forma esperada, outras que necessitaram ser reformuladas ou até substituídas em decorrência de algumas dificuldades surgidas no decorrer da implementação.

Acreditamos que o conjunto de atividades diárias, seja na perspectiva do ensino formal, seja na das ações socioeducativas devem contribuir também para o desenvolvimento integral do educando. As falas dos entrevistados nos permite visualizar quais as ações desenvolvidas nas escolas pesquisadas.

Na parte do letramento, português e matemática, a parte da educação física mesmo, a capoeira, o judô e também nós já tivemos artesanato, dança, então esses foram os macrocampos que foram trabalhados (Diretora A).

Aqui na escola nós temos o letramento de português, o letramento de matemática que era até 2014, que agora já é exatas e linguagem, nós temos o judô, que sempre fez parte da nossa... e o vídeo, nós já tivemos pintura, não deu muito certo porque as crianças mesmo que se dispensavam e ou nós tivemos dificuldades com os monitores, eu não sei, a dança que nós tivemos, também tivemos dificuldades, não sei se eram as monitoras ou se eram os nossos alunos, porque como eu te disse: a maioria era menino, a dança, a monitora colocava, meia dúzia de meninas dançavam e os meninos corriam, não sei se por vergonha... (Diretora B).

Temos Oficinas: judô; Artesanato; leitura e produção de texto; letramento – orientação de estudos; esportes e múltiplas vivências esportivas (Coordenadora A).

Olha, na maior parte do tempo são ações que são ações do programa mesmo, por exemplo, o rádio escola, ela está no programa, e que deu certo, judô, muito certo, dança, nós começamos com a dança e não deu certo, aí a gente colocou professor de dança, que é professor de academia de dança, que vem aqui com essa parceria dar aula pra gente, ajudar a gente na coreografia e essas coisas, aí deu certo (Coordenadora B).

O Judô ainda está sendo executado três vezes na semana. Tem o judô, tem o xadrez todos os dias mas tem três vezes na semana em uma sala, duas vezes na outra, uma na outra. O xadrez é desenvolvido no refeitório que tem as mesas e acolhe todo mundo, então assim, tem o xadrez para todo mundo, o violão é em frente a secretaria, põe as cadeiras, o violão é da escola, foi ganhado acho que uns quatorze violões, eles usam e depois eles entregam, também tem os laptop que é o UCA (um computador por aluno) [...] tem o judô que é feito na quadra com os tatames, tem os tatames para todos, o professor dá aula duas vezes na semana, tem educação física, que é o pessoal do PBID, o Antonio Delfino, tem parceria com a UCDB, que eles também, eles estão na educação física quatro vezes na semana, mas daí são duas equipes (Professor A).

Grande parte é aqui na escola com todas as dificuldades que eu já citei para você, mas existem algumas situações que os alunos vão buscar outras coisas fora, alguns projetos que é o diálogo dos saberes que eu já tinha até citado. Eles vão conhecer outro tipo de situação e eles trazem essas situações para dentro da escola e existe até um espaço para eles interagirem com os outros alunos que não foram

conhecer o espaço, [...] todas as áreas do currículo, meio ambiente, cultura, português, matemática [...] eu acho muito importante eles conhecerem teatro, cinema, é... a nossa escola se destaca muito em apresentações, então quando vai lá no palácio da cultura, então acho muito bacana porque não é coisa que faz parte do dia a dia deles (Professor B).

Podemos depreender que, embora as escolas não sejam obrigadas a implementar ações propostas por todos os macrocampos, observamos que, embora atendam as sugestões do Programa Mais Educação, macrocampos importantes, na nossa concepção, não foram até então contemplados à exemplo do relativo à Educação Ambiental e Sociedade Sustentável, Educação e Direitos Humanos e Promoção da Saúde.

Acreditamos tratar-se de macrocampos importantíssimos no mundo atual, mas por outro lado sabemos do esforço e das dificuldades das escolas no seu dia a dia. Ainda assim, buscam atender, dentro dos seus limites, o preceituado nas diretrizes curriculares nacionais do ensino fundamental CNE/CEB ao recomendar a importância do lúdico aos demais campos do conhecimento, com vistas a uma vivência escolar mais prazerosa uma vez que:

A escola tem tido dificuldades para tornar os conteúdos escolares interessantes pelo seu significado intrínseco. É necessário que o currículo seja planejado e desenvolvido de modo que os estudantes possam sentir prazer na leitura de um livro, na identificação do jogo de sombra e luz de uma pintura, na beleza da paisagem, na preparação de um trabalho sobre a descoberta da luz elétrica, na pesquisa sobre os vestígios dos homens primitivos na América e de sentirem o estranhamento ante as expressões de injustiça social e de agressão ao meio ambiente (CNE/CEB, Parecer n. 11/10, p.16).

Entendemos que a partir dos macrocampos e das atividades por eles propostas, a concepção de formação que a educação Integral propõe, é uma formação em múltiplas dimensões e que aponta para o atendimento das necessidades dos alunos enquanto um ser global e sujeito de direitos nas esferas econômicas, culturais e sociais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta pesquisa analisamos o processo de implantação e implementação do Programa Mais Educação em duas escolas da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul, localizadas em Campo Grande – MS, no período de 2008-2014. Organizamos a pesquisa em três capítulos.

No primeiro capítulo apresentamos as políticas públicas que incentivam a ampliação da jornada escolar articulada ao projeto neoliberal de sociedade e de educação.

No segundo capítulo trouxemos um histórico da educação integral e das diferentes concepções de educação integral presentes na educação brasileira bem como no Programa Mais Educação.

No terceiro e último capítulo analisamos do processo de implantação e implementação do Programa Mais Educação nas duas escolas da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul, localizadas em Campo Grande – MS, por meio dos dados coletados, conforme os depoimentos das diretoras, coordenadoras e professores das duas unidades escolares selecionadas para consecução desta pesquisa.

Consideramos que a educação, enquanto política social numa sociedade globalizada, que tem a capacidade de ampliar as oportunidades, num tempo em que o conhecimento é estratégico para a inclusão ou exclusão do ser humano como também para o desenvolvimento econômico e social do país.

Embora a Constituição Federal de 1988, ao legislar sobre o direito social do cidadão Art. 6, não mencione necessariamente a ampliação da jornada escolar deixa claro no Art. 205, que a educação se constitui como condição para o pleno desenvolvimento e a formação completa do ser humano.

Se o Estado brasileiro por meio da política pública de educação buscou por longo período a universalização do ensino, nos últimos anos a ênfase governamental, transcende tal compreensão e busca, além do acesso, a permanência de educando e, sobretudo, a oferta de um ensino de qualidade, que leve em conta que a interação social, a cultura e a dimensão histórica do indivíduo também são fatores fundamentais no desenvolvimento mental do ser humano.

Esse entendimento exigiu novo ordenamento jurídico no arcabouço que trata da educação no Brasil, apontando para a educação básica a retomada de a educação integral em jornada ampliada.

Neste sentido, acreditamos que é boa iniciativa do Governo Federal estabelecer um arcabouço jurídico específico para a implantação desse modelo de educação. E é necessário que tenhamos um olhar vigilante, crítico, como nas demais políticas públicas. Trata-se de uma legislação concreta, avançada, que busca solidificar uma proposta em todo território nacional, de educação integral.

Com base nos preceitos legais no intuito de consolidar a educação de qualidade no Brasil, incluindo a implantação da jornada integral nas escolas públicas, o Ministério da Educação lançou o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), em 24 de abril de 2007 que, sobre as diversas ações que permeiam o referido Plano destacamos o Programa Mais Educação. Em suma, o PDE buscou englobar o conjunto de programas da educação e oportunizou a tentativa de superação de muitos deles, por meio de diferentes projetos.

O Programa Mais Educação se apoia em alguns pilares, dos quais destacamos três, que nos parecem mais abrangentes: o aumento do tempo de permanência dos alunos na escola, a utilização dos espaços comunitários além das salas de aula e o envolvimento de mais atores sociais na conjugação de esforços na busca de uma educação mais qualificada.

A proposta contida no Programa Mais Educação se pauta no desenvolvimento da educação básica objetivando promover uma formação integral dos alunos e reduzindo, conseqüentemente, as taxas de evasão, repetência e distorções entre a idade e a série escolar.

Falar em qualidade da educação, remete a um conjunto de aspectos, que de alguma forma, incidem sobre esta concepção a exemplo dos recursos materiais (condições físicas e equipamentos), equipe técnica, projeto político pedagógico,

recursos financeiros etc. que são fatores internos ao funcionamento da unidade escolar. Por outro lado, não se desconsiderar as históricas desigualdades sociais e, sobretudo, as desigualdades educacionais.

Os aspectos até aqui mencionados nos permitem inferir que, diante dos direitos que devem ser assegurados às crianças e adolescentes objetivando o seu desenvolvimento integral, e a busca de uma educação com mais qualidade, a ampliação da jornada escolar pode-se tornar um meio para o alcance desses objetivos desde que, sejam observadas algumas condições fundamentais.

Se apenas aumentarem o tempo de permanência na escola, correremos o risco de reproduzirmos a educação até então ofertada, ou no máximo, utilizar o tempo a mais previsto no Programa Mais Educação para reforço escolar para alunos que deverão enfrentar avaliações buscando aumentar a média das escolas estaduais e municipais, como por exemplo, da Provinha Brasil, Prova Brasil, etc. fazendo com que o Programa Mais Educação caia na lógica tradicional que há anos vem sendo a tônica do sistema escolar brasileiro.

As oficinas não devem se caracterizar como atividades repetitivas das aulas ministradas, mas sim como ações inovadoras e estimulantes para não sobrecarregá-los no período complementar. A motivação, o estímulo, deve ser tanto por parte do professor, monitor quanto dos alunos.

As atividades desenvolvidas no contraturno devem ocorrer no sentido de complementariedade às matérias ministradas no turno regular e na perspectiva de contribuir para o desenvolvimento integral do educando.

As diretrizes e as atividades de aprendizagem desenvolvidas no período em que o aluno passa na escola devem estar orientadas por um Projeto Político Pedagógico que dê sentido à permanência desse aluno na escola e, sobretudo, que melhore a prática educativa. A melhoria na qualidade da aprendizagem e na convivência social são elementos indispensáveis para a constituição plena da cidadania uma vez que dota os alunos de atitudes adequadas para a plena participação da vida em sociedade.

A implantação do Programa Mais Educação aliada à experiência resultante das diferentes ações socioeducativas realizadas, no contraturno escolar, em decorrência da jornada ampliada contribuirão ou até mesmo exigirão revisão dos currículos e provavelmente dos Projetos Políticos Pedagógicos (PPP).

Quanto mais um PPP representar uma comunidade educativa, preferencialmente construído coletivamente, mais será capaz de absorver novas

orientações pedagógicas e/ou curricular resultantes de legislações ou demandas da evolução da própria sociedade. As interferências e descontinuidades políticas, serão melhor enfrentadas se o PPP de fato representar os anseios da comunidade escolar que o implementa.

Os pressupostos contidos na legislação federal e consubstanciados no Programa Mais Educação, no que se refere à jornada ampliada em busca da educação integral, norteou a implantação e implementação do referido Programa no Estado de Mato Grosso do Sul.

As orientações contidas no Programa a exemplo das priorizadas as áreas de maior vulnerabilidade social e com indicadores abaixo do esperado, demonstrado por meio do IDEB, corroboram com essa constatação.

A análise dos dados coletados por meio das entrevistas semiestruturadas mostram que existem dificuldades para seguir as orientações prescritas no Programa devido aos profissionais não receberem capacitações adequadas relacionadas às atividades do Programa. Apesar dessa constatação, os entrevistados enfatizam o comprometimento dos professores com a escola, a preocupação com a formação continuada e a competência no exercício da atividade docente.

O Governo Federal é o indutor das políticas públicas da política de educação de tempo integral e isso não garante condições objetivas e essenciais ao pleno desenvolvimento da proposta do Programa Mais Educação, embora percebamos esforços dos dirigentes escolares, coordenadores, professores e pais de alunos, para o desenvolvimento das atividades do Programa em pauta.

Não conseguimos vislumbrar o uso, pela escola, de espaços alternativos da comunidade para desenvolvimento de atividades educativas com as crianças e adolescentes. Não foi possível também, inferir se a não utilização dos diferentes espaços comunitários não ocorreu em razão da falta de adequação dos mesmos, às atividades desenvolvidas e inexistência de recursos para adequá-los às necessidades. Chamou-nos atenção o fato de destacarem a importância e o desafio dos espaços extramuros escolares e não utilizá-los.

No planejamento das ações à serem desenvolvidas. Não conseguimos vislumbrar o envolvimento e participação da comunidade e dos alunos na escolha dos macrocampos e suas respectivas ações socioeducativas, nos permitindo deduzir que as mesmas eram propostas pelos gestores da escola a partir dos diagnósticos realizados pelos agentes escolares envolvidos.

A partir dos dados pesquisados podemos concluir que o Programa Mais Educação de forma geral, agrega benefícios às escolas o que não significa que os mesmos venham sendo desenvolvidos de forma plenamente satisfatória. Observamos, com base nas escolas pesquisadas que, apesar de serem de tempo integral, ainda se esforçam para se aproximarem da concepção de Educação Integral, na medida em que apenas desenvolvem atividades culturais, esportivas sem uma conexão efetiva com o currículo escolar, necessário para a efetivação da Educação Integral.

Parece-nos que mesmo diante de inúmeras tentativas de se conceituar e buscar a “educação integral em tempo integral” o que vem ocorrendo é a adoção de uma concepção mais próxima da ampliação da carga horária das atividades ofertadas pela escola, do que propriamente uma concepção de “educação integral”.

Constatamos, ao longo do processo da pesquisa, que repensar a escola, na perspectiva da educação integral mediante a ampliação da jornada, pressupõe superar inúmeras limitações a exemplo de espaços físicos, inadequados, formação de professores que nem sempre é na lógica da Educação Integral, aliado à desvalorização profissional refletida na falta de condições de trabalho e nos salários percebidos.

Na nossa compreensão, o Programa Mais Educação pode ser uma grande possibilidade de incentivar a escola pública a optar pela educação integral em tempo integral. Por se tratar de uma intervenção pública na área da educação, que busca possibilidades mais dignas para crianças e adolescentes por meio de ações articuladas entre as diversas políticas públicas, ou seja, se propõe a buscar, por meio, da educação a igualdade de oportunidades para todos na perspectiva da justiça social.

Temos clareza que o Programa em tela ainda precisa, por um lado, enfrentar e superar desafios para que se concretize como fomento a essa opção, na busca de uma educação de qualidade, mas por outro lado os passos iniciais estão dados.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, Miriam et al. **Juventude, violência e vulnerabilidade social na América Latina**: desafios para as políticas públicas. Brasília. Unesco e BID, 2002.

ABRUCIO, Fernando Luiz. A dinâmica federativa da federação brasileira: diagnóstico e propostas de aperfeiçoamento. **Educação e federalismo no Brasil**: combater as desigualdades, garantir a diversidade. Brasília: Unesco, 2010.

ANTUNES, Ricardo. **Os Sentidos do Trabalho**: ensaios sobre a afirmação e a negação do trabalho. São Paulo: Boitempo editorial, 1999.

ARRETCHE, Marta. Federalismo e políticas sociais no Brasil: problemas de coordenação e autonomia. **São Paulo em Perspectiva**, 18(2): 17-26, 2004.

AZEVEDO, Fernando de. Et al. O Manifesto dos Pioneiros da educação Nova (1932) e dos educadores 1959. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. (Coleção Educadores)

BARDIN, Laurence. **A Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977. (2006)

CASTRO, Maria Helena de. Tecendo redes para educação integral. In: **SEMINÁRIO Nacional tecendo redes para educação integral**. São Paulo: Cenpec/Ação, 2006.

CAVALARI, Rosa Maria Feiteiro. **Integralismo – ideologia e organização de um partido de massa no Brasil (1932-1937)**. Bauru: EDUSC, 1999.

CAVALIERE, Ana Maria. Educação Integral: uma nova identidade para a escola brasileira. **Educação e Sociedade**, vol. 23, n.81, p. 247-270, dez/2002

_____. Ana Maria. Escola de tempo integral versus alunos em tempo integral. **Em Aberto**, v. 22, n.80, p.15-31, 2009.

CAVALIERE, Ana Maria. A Educação Integral na obra de Anísio Teixeira. In. **JORNADA DE PESQUISADORES DO CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS DA UFRJ**. Rio de Janeiro: Jornada de Pesquisadores do Centro de Filosofia e Ciências Humanas da UFRJ, 2004.

CAVALIERE, Ana Maria. Educação Integral. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade. Et al. **Dicionário trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010, CD ROM.

CAVALIERE, Ana Maria. Educação integral como “política especial” na educação brasileira. In: COELHO, Lígia Martha C. da Costa Coelho (Org.). **Educação Integral: história, políticas e práticas**. Rio de Janeiro: Rovellet, 2013.

COELHO, Lígia Martha C. da Costa. Educação Integral e integralismo nos anos 30: a vez (e voz) dos periódicos. In: **CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO**, 2004). Curitiba: A educação escolar em perspectiva histórica (anais), 2004.

COELHO, Lígia Martha C. da Costa. **Educação Integral: estudos e experiências em processo**. Petrópolis-RJ. DP et Alli; Rio d Janeiro: FAPERJ, 2009.

_____. Lígia Martha C. da Costa. História(s) da educação integral. **Em Aberto**, Brasília, v.22, n.80, p. 83-98, Abr. 2009. Disponível: <<http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/1472/1221>> em: Acessado em: jul./2015.

COUTO, Benerice Rojas. **O direito social e a assistência social na sociedade brasileira: uma equação possível?** São Paulo. Cortez, 2004.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Direito à Educação: direito à igualdade, direito à diferença. **Cadernos de Pesquisa**, n. 116, p. 245-262, julho/ 2002.

_____. A questão federativa e a educação escolar. **Educação e federalismo no Brasil: combater as desigualdades, garantir a diversidade**. Brasília: Unesco, 2010.

ENS, Romilda Teodora; ROMANOWSKI, Joana Paulin. As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte” em educação. **Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 6, n. 19, set/dez. 2006.

FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. Anísio Teixeira, nos embates do processo histórico. **Revista de Pedagogia**, ano 2 – número 4 – Terceira especial sobre Anísio Teixeira, agos/dez 2001. Disponível em: <http://www.fe.unb.br/revistadepedagogia/numero/04/artigos/artigo03.htm> Acesso em: junho de 2015.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva: um (re) exame das relações entre educação e estrutura econômico-social e capitalista**. 3. ed., São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989.

_____. **Educação e a crise do capital real**. São Paulo: Cortez, 1995.

GADOTTI, Moacir. **Educação Integral no Brasil: inovações em processo**. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009.

_____. **Escola cidadã**. 13 ed. São Paulo: Cortez, 2010. (Coleção questões da nossa época); v.9.

GALLO, Silvio; MORAES, José Damiro. Anarquismo e educação: a educação libertária na Primeira República. In. STHEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Câmara (Org.) **Histórias e memórias da educação no Brasil: século XX**. Petrópolis: Vozes, 2005.

GANDIN, Danilo. **Planejamento: como prática educativa**. 3. ed. São Paulo: Edições Loyola, 1986.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Editora Atlas, 1994.

GIOVANNI, Geraldo Di e SOUZA, Aparecida Neri de. **Criança na Escola? Programa de Formação Integral da Criança**. Educação e Sociedade. N.67, ano XX, 1999, p.70-111. Disponível em: <<http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:EI6aAfvJHnwJ:www.scielo.br/pdf/es/v20n67/v20n67a03.pdf+&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br>>. Acesso em: 04.Set.2015.

GRAMSCI, Antonio. **Concepção dialética da história**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira; 1989.

GONÇALVES. Antonio Sérgio. Reflexões sobre educação integral e escola de tempo integral. **Caderno CENPEC: Educação Integral**, n. 2, São Paulo: 2006.

GUARÁ, Isa Maria F. Rosa. É imprescindível educar integralmente. **Caderno CENPEC: Educação Integral**, n. 2, São Paulo: 2006.

GUARÁ, Isa Maria F. R. Educação e desenvolvimento integral: articulando saberes na escola e além da escola. **Em Aberto**, Brasília, v. 22, n. 80, p. 1-16. Abr/2009

IBGE. **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística**. 2014. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/estadosat/perfil.php?sigla=ms>>. Acessado em: 13. jan. 2015.

KRAWCZYK, N. O PDE: novo modo de regulação estatal? **Cadernos de Pesquisa**, v. 38, n. 135, p. 797-815, set./dez 2008.

LECLERC, Gesuína de Fátima Elias; MOLL, Jaqueline (Org). Políticas de educação integral em jornada ampliada. Brasília: **Em Aberto**, v.25, n.88, Jul./Dez. 2012.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. Campinas; São Paulo: Papirus, 1990.

LUCKESI, Carlos. C. **Avaliação da aprendizagem escolar**. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

MARTINELLI, Maria Lúcia. O uso de abordagens qualitativas na pesquisa em serviço social. In MARTINELLI, Maria Lúcia (Org.). **Pesquisa Qualitativa: um instigante desafio**. São Paulo: Veras editora, 1999.

MARTINS, Angela Maria Souza. A educação integral segundo a pedagogia libertária. In: COELHO, Lígia Martha C. da Costa Coelho (Org.). **Educação Integral: história, políticas e práticas**. Rio de Janeiro: Rovel, 2013.

- MARTINS, Clélia. **O que é política educacional**. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- MATOS, Sheila Cristina Monteiro. **Programa Mais Educação/Mais Escolas: avanços e desafios na prática educativa em Duque de Caxias**. Rio de Janeiro. 2011. 141 f. Dissertação (mestrado). Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro.
- MELO, Lohanna Carrilho de. **A prática Pedagógica e a Formação de Professores na implementação de uma Escola em tempo Integral: expectativas e dilemas**. Campo Grande/MS. 2013. 124 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Católica Dom Bosco.
- MINAYO, Maria C. de S. **Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Conferência Nacional de Educação (CONAE) 2010. Construindo o Sistema Nacional articulado de educação: Plano Nacional de Educação, diretrizes e estratégias de ação**. Documento final. Brasília: MEC, 2010.
- MOLL, Jaqueline. A Construção da educação integral no Brasil: aportes do Programa Mais Educação. In. COELHO, Lígia Martha C. da Costa. et al. (org). **Educação integral: história, política e práticas**. Rio de Janeiro: Rovel, 2013
- MOLL, Jaqueline. Educação **Integral na perspectiva da reinvenção da escolar: elementos para o debate brasileiro**. TV Escola. Salto para o Futuro: Educação integral. Ano XVIII, Boletim 13. Ago/2008
- _____. Um paradigma contemporâneo para a educação integral. **Pátio: Revista Pedagógica**, Porto Alegre: Artmed, ano, 13, 2009.
- _____. Escola de tempo integral. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade. et al. Dicionário trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010, CD ROM.
- MOREIRA, Simone Costa. **Programa Mais Educação: uma análise de sua relação com o currículo formal em três escolas de Esteio-RS**. Porto Alegre. 2013. 169 f. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação. Porto Alegre.
- MOSNA, Rosa Maria Pinheiro. **Avaliação da política pública “Programa Mais Educação” em escolas de ensino fundamental da rede estadual de ensino do Rio Grande do Sul: impactos na qualidade e no financiamento do ensino fundamental**. Tese (doutorado). Porto Alegre, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, 2014.
- MOTA, Cristina Nascimento et. al. **Políticas de Educação em Tempo Integral em tempos de parcerias público-privado**. Piracicaba. Ano.19, n. 2. Jul.-dez 2012.
- NUNES, C. Centro Educacional Carneiro Ribeiro: concepção e realização de uma educação integral. **Em Aberto**, Brasília, v. 22, n.80, p. 121-134, Abr. 2009.
- OLIVEIRA, Dalila Andrade. Gestão das políticas públicas educacionais: ação pública, governança e regulação. In: **Políticas e gestão da educação no Brasil: novos marcos regulatórios**. São Paulo: Xamã, 2009.

OLIVEIRA, Elisa Antônia. A perspectiva da entrevista na investigação qualitativa. **Evidência: olhares e pesquisa em saberes educacionais**, Araxá – MG, n. 04, p. 129-148, maio de 2008.

OLIVEIRA, João Ferreira; FONSECA, Marília. A educação em tempos de mudança: reforma do Estado e educação gerenciada. **Impulso**. Piracicaba, 16 (40), p. 55-65, 2005.

PACHECO, Suzana Moreira. **Elementos para o debate necessário**. Salto para o futuro: Educação Integral. Boletim n. 13, ano XVIII, ago. de 2008. Secretaria de Educação a Distância do Ministério da Educação.

PARO, Vitor Henrique; FERRETI, Celso João; VIANA, Cláudia Pereira; SOUZA, Denise Trento de. **Escola de Tempo Integral: desafio para o ensino público**. SP: Cortez: Autores Associados, 1988.

PERONI, Maria Vidal; BAZZO, Vera Lúcia; PEGORARO, Ludimar. (Org.) **Dilemas da Educação Brasileira em Tempos de Globalização Neoliberal: entre o público e o privado**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2006.

PEREIRA, Potyara Amazoneida P. **Política Social: temas & questões**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2009.

PINHEIRO, Fernanda Picanço da Silva Zarour. **Programa Mais Educação: uma concepção de educação integral**. Dissertação (Mestrado). 2009. 134f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro.

BELO HORIZONTE. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal Adjunta de Assistência Social. **Dicionário de termos técnicos da assistência social**. Belo Horizonte: ASCOM, 2007. 132 p.

RIBEIRO, Darcy. **O Livro dos CIEPs**. Rio de Janeiro: Bloch Editores, 1986.

RODRÍGUEZ, Margarita Victoria, A pesquisa educacional e o estudo histórico de políticas educacionais. In. O Guardador de Inutensílios. **Cadernos de Cultura**. N. 7, p17 -30, maio de 2004.

SALGADO, Plínio. **Despertemos a nação**. Obras Completas. Vol. 10. Rio de Janeiro: José Olympio, 1935.

SANTOS, Antonio R dos. **Metodologia Científica: a construção do conhecimento**. 6 ed. Revisada (conforme NBR 14724:2002). Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

SAVIANI, Dermeval. Gestão federativa da educação: desenho institucional do regime de colaboração no Brasil. In: CUNHA, Célio; SOUSA, José Vieira; SILVA, Maria Abádia. **Políticas públicas de educação na América Latina: lições aprendidas e desafios**. Campinas: Autores Associados, 2011.

SAVIANI, Dermeval. O Plano de Desenvolvimento da Educação: análise do projeto do MEC. **Educação e Sociedade**, Out. 2007, vol. 28, n. 100, p.1231-1255.

_____. **PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação: análise crítica da política do MEC**. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

SILVA, Maria Abádia; CUNHA, Célio da. Org. **Educação Básica**: políticas, avanços, e pendências. Campinas, SP: Autores Associados, 2014.

SILVA, Núbia Rejaine Ferreira. **Escola de Tempo Integral**: um estudo da relação entre o programa federal Mais Educação e propostas de educação pública integral do Estado de Goiás e Município de Goiânia (2007-2010). Goiânia. 2011. 126 f. Dissertação (Mestrado). Pontifícia Universidade Católica de Goiás.

SILVA. Jamerson Antonio de Almeida da. SILVA. Katherine Ninive Pinto. **Educação integral no Brasil de hoje**. Recife. Ed. Universidade da UFPE, 2013. (Série Extensão)

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia Marcondes de; EVANGELISTA, Olinda. **Política educacional**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

TEIXEIRA, Anísio. A Escola Parque da Bahia. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro, v. 47, n. 106, abr./jun. 1967.

TOLEDO, Alex F. et al. Um olhar exploratório sobre diferentes modalidades de educação integral. In: COELHO, L. M. C. C. **Educação Integral em tempo integral**: estudos e experiências em processo. Petrópolis: DP *et ali*, 2009. P.219-240.

TORRES, M.R. A Educação em função do desenvolvimento local e da aprendizagem. In: **Muitos lugares para aprender**. Centro de Estudos e Pesquisa em Educação, Cultura e Ação Comunitária (CENPEC). São Paulo: CENPEC/Fundação Itaú Social/UNICEF, 2003.

VASCONCELLOS, Celso dos S. **Planejamento**: plano de ensino-aprendizagem e projeto educativo. São Paulo: Liberal, 1995.

VIEIRA, Evaldo Amaro. **Democracia e Política Social**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1992 (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo).

_____. A política e as bases do direito educacional. In: **Cadernos Cedes**, ano XXI, nº 55, nov/2001. Disponível em: <www. scielo. br>.

XAVIER, Maria Luiza M. Introduzindo a questão do planejamento: globalização, interdisciplinaridade e integração curricular. In: XAVIER, Maria Luiza M. et al. **Planejamento em destaque**: análise menos convencionais. Porto Alegre: Mediação, 2000.

XIMENES, Daniel. Políticas para a inclusão na Educação Básica em contextos de Desigualdade: considerações a partir da experiência da parceira entre o Programa Bolsa Família e o Programa Mais Educação. In. **Cadernos de Estudos Desenvolvimento Social em Debate**. n.18. Brasília DF: Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome; Secretaria de Avaliação e Gestão da Informação, 2014.

DOCUMENTOS:

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, D.F: Senado, 1988.

_____. **Decreto n. 7083**, de 27 de janeiro de 2010. Institucionaliza o Programa Mais Educação. Brasília, DF, 2010. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7083.htm>. Acesso em: 13. jul.2014.

_____. **Decreto nº 6.094**, de 24 de abril de 2007. Institui o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. Brasília, D.O.U. de 25 de abril de 2007.

_____. Ministério da Educação. **Lei n. 13.005/14**, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. D.O.U. – Seção 1 – Edição Extra de 26/06/2014. Brasília, DF. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm>. Acesso em: 30.07.2014.

_____. Ministério da Educação. **Lei n. 9.394/96**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. D.O.U. Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>>. Acesso em: 27 fev. 2013.

_____. Ministério da Educação. **Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, D.O.U. de 10 de janeiro de 2001. Brasília, DF. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm>. Acesso em: 01.06.2014.

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

_____. **Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE): análise crítica da política do MEC**. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

_____. **Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação: instrumento de campo**. Brasília: MEC, 2008.

_____. **Portaria Interministerial n. 17, de 24 de abril de 2007**. Institui o Programa Mais Educação. D.O.U. Brasília, DF, 26 abri. 2007. Disponível em: <[file:///C:/Users/Fabio/Downloads/port_17I%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Fabio/Downloads/port_17I%20(1).pdf)> Acesso em: 13.jul.2014.

_____. Secad/MEC. Org. Jaqueline Moll. **Educação Integral: texto referência para debate nacional**. Brasília: MEC, SECAD, 2009. (Série Mais Educação)

_____. **Texto Referência para o debate nacional**. Série Mais Educação. Educação Integral. Brasília, DF, MEC, 2009

_____. Caminhos para elaborar uma proposta de Educação Integral em Jornada Ampliada. Ministério da Educação/ Secretaria de Educação Básica (MEC/SEB), Brasília, DF, MEC, 2011. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=819>

4-4-caminhos-elaborar-educacao-integral-recipe-seb-pdf&category_slug=junho-2011-pdf&Itemid=30192> . Acessado em: 28. Jun. 2015

_____. **Planejando a Próxima Década Conhecendo as 20 Metas do Plano Nacional de Educação.** Ministério da Educação/ Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (MEC/ SASE), Brasília, DF, MEC, 2014. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf> . Acessado em: 18. Jun. 2015.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas educacionais Anísio Teixeira. Plano Nacional de Educação PNE 2014-2014: linha de Base, Brasília, DF. Inep, 2015

MATO GROSSO DO SUL. **Lei n.2.791, de 30 de dezembro de 2003.** Aprova o Plano Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul e dá outras providências. Campo Grande - MS. Disponível em: http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pee/pee_ms_lei.pdf. Acesso em: 01.jun.2015

_____. **Plano de Ações Articuladas (PAR).** Secretaria de Estado de Educação. 2007.

_____. **Lei n. 4.621, de 22 de dezembro de 2014.** Aprova o Plano Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul e dá outras providências. Disponível em: <<http://www.sedhast.ms.gov.br/wp-content/uploads/sites/67/2015/05/Plano-Estadual-de-Educa%C3%A7%C3%A3o-MS.pdf>>. Acessado em: 22. jul. 2015.

APÊNDICES

ROTEIRO DE ENTREVISTAS
DIRETORA DA UNIDADE ESCOLAR

I. IDENTIFICAÇÃO

Nome: _____ Idade: _____

Escolaridade: _____

Formação: _____

Há quanto tempo atua no Programa Mais Educação? _____

Implantação

1. Como se deu o processo de implantação do Programa Mais Educação nesta Escola?
2. Houve participação da comunidade escolar (gestores escolares, pais, alunos, funcionários) no processo de implantação do Programa Mais Educação? Em caso afirmativo, como ocorreu essa participação. Em caso negativo, por que não houve?

Execução

1. A escola possuía condições adequadas para a execução da proposta do PME? (Estrutura física e operacional, profissionais preparados, entre outras).
2. Como o Projeto Político Pedagógico da escola contempla as ações do Programa Mais Educação?
3. Há um acompanhamento que permita verificar se os objetivos do Programa estão sendo alcançados? Se existe, como ele ocorre?
4. A escola estabeleceu alguma parceria para execução das atividades do Programa Mais Educação? Quais?
5. Houve dificuldades da escola para a execução do PME?
6. Como você avalia o Programa Mais Educação na sua escola?
7. A partir de sua experiência, o Programa Mais Educação contribuiu/contribuí para uma educação integral em tempo integral?
8. Há interação dos professores com os monitores para planejamento e avaliação das atividades do Programa Mais Educação?
9. Que ações/atividades previstas no Programa Mais Educação foram executadas/desenvolvidas pela unidade escolar?
10. Quem são os monitores que atuam no PME? Quais os critérios de seleção?

COORDENADORA DO PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO NA UNIDADE ESCOLAR

I. IDENTIFICAÇÃO

Nome: _____ Idade: _____

Escolaridade: _____

Formação: _____

Há quanto tempo atua no Programa Mais Educação? _____

Implantação

1. Como se deu o processo de implantação do Programa Mais Educação nesta Escola?
2. Houve participação da comunidade escolar (gestores escolares, pais, alunos, funcionários) no processo de implantação do Programa Mais Educação? Em caso afirmativo, como ocorreu essa participação. Em caso negativo, por que não houve?

Execução

1. A escola possuía condições adequadas para a execução da proposta do PME? (Estrutura física e operacional, profissionais preparados, entre outras)
2. Como o Projeto Político Pedagógico da escola contempla as ações do Programa Mais Educação?
3. Há um acompanhamento que permita verificar se os objetivos do programa estão sendo alcançados? Se existe, como ele ocorre?
4. A escola estabeleceu alguma parceria para execução das atividades do Programa Mais Educação? Quais?
5. Houve dificuldades da escola para a execução do PME?
6. Como você avalia o Programa Mais Educação na sua escola?
7. A partir de sua experiência, o Programa Mais Educação contribuiu/contribuí para uma educação integral em tempo integral?
8. Há interação dos professores com os monitores para planejamento e avaliação das atividades do Programa Mais Educação?
9. Que ações/atividades previstas no Programa Mais Educação foram executadas/desenvolvidas pela unidade escolar?
10. Quem são os monitores que atuam no PME? Quais os critérios de seleção?

PROFESSOR DO PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO NA UNIDADE ESCOLAR

I. IDENTIFICAÇÃO

Nome: _____ Idade: _____

Escolaridade: _____

Formação: _____

Há quanto tempo atua no Programa Mais Educação? _____

Implantação

1. Como foi sua participação no processo de implantação do Programa Mais Educação?
2. Como você avalia o processo de implantação do Programa Mais Educação na Escola?

Execução

1. Na sua opinião, a escola possuía condições adequadas para a execução da proposta do Programa Mais Educação? (Estrutura física e operacional, profissionais preparados, entre outras)
2. Você tem conhecimento se o Projeto Político Pedagógico da escola contempla as ações do Programa Mais Educação?
3. Há um acompanhamento que permita verificar se os objetivos do programa estão sendo alcançados? Se existe, como ele ocorre?
4. Você tem conhecimento se a escola estabeleceu alguma parceria para execução das atividades do Programa Mais Educação? Quais?
5. Você sentiu dificuldades para executar as ações/atividades do Programa Mais Educação?
6. Como você avalia o Programa Mais Educação na sua escola?
7. A partir de sua experiência, o Programa Mais Educação contribuiu/contribuí para uma educação integral em tempo integral?
8. Houve interação dos professores com os monitores para planejamento e avaliação das atividades do Programa Mais Educação?
9. Quais ações/atividades previstas no Programa Mais Educação foram executadas/desenvolvidas na unidade escolar? Onde foram executadas?

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Tema da Pesquisa: O Programa Mais Educação na Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso Do Sul (2008-2014)

Pesquisadora: Fábio dos Santos

E-mail: fsfilosofia@gmail.com

Orientadora: Profa Dra Celeida Maria da Costa Souza e Silva

E-mail: celeidams@uol.com.br

Telefone: (67) 3312-3597 (PPGE/UCDB)

Prezado (a) Senhor (a):

Sou Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado e Doutorado da Universidade Católica Dom Bosco (UCDB) e esta pesquisa para fins de obtenção do título de mestre em Educação tem como objetivo geral analisar o processo de implantação e implementação do Programa Mais Educação em duas escolas da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul, localizadas em Campo Grande – MS, no período de 2008 a 2014, período que abrange os dois mandatos do governador André Puccinelli (2007-2014).

No desenvolvimento da pesquisa serão utilizados dados de documentos oficiais e será aplicada entrevista, como técnica complementar, com base em questões semiestruturada. A entrevista será gravada, desde que autorizada pelo (a) entrevistado (a). Pretendo entrevistar (1) Diretora de cada Unidade Escolar; (1) Coordenadora do Programa Mais Educação na Unidade Escolar; (1) Professora do Programa Mais Educação da Unidade Escolar, respectivamente.

A Profa. Celeida Maria da Costa Souza e Silva, minha orientadora, está à disposição para qualquer esclarecimento que se fizer necessário, pessoalmente ou pelos telefones

(67) 3312- 3584, e (67) 3312-3597.

Nesta pesquisa não se identifica desconforto ou risco ao participante, uma vez que a sua participação é voluntária e a as informações decorrentes da mesma visam complementar e aprofundar os dados levantados nos documentos.

Informo que os resultados da pesquisa retornarão ao (a) entrevistado (a) na forma de relatório que será disponibilizado, após a finalização da pesquisa e defesa da dissertação de Mestrado.

Desde já lhe agradeço pela colaboração, na certeza de que suas informações serão de fundamental importância para o êxito desta pesquisa.

Cordialmente,

Fábio dos Santos

Considerando as informações constantes neste Termo e as normas expressas na Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012, complementada pela Norma Operacional Nº 001/2013, do Conselho Nacional de Saúde/Ministério da Saúde **consinto de modo livre e esclarecido**, participar da presente pesquisa na condição de participante da pesquisa, sendo que me foi esclarecido que:

1. A participação em todos os momentos e fases da pesquisa é voluntária e não implica quaisquer tipos de despesa e/ou ressarcimento financeiro;
2. É garantida a liberdade de retirada do consentimento e da participação no respectivo estudo a qualquer momento, sem qualquer prejuízo, punição ou atitude preconceituosa;
3. É garantido o anonimato;
4. Os dados coletados só serão utilizados para a pesquisa e os resultados poderão ser veiculados em livros, ensaios e/ou artigos científicos em revistas especializadas e/ou em eventos científicos;
5. A pesquisa aqui proposta foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), da Universidade Católica Dom Bosco (UCDB), que a referenda; e
6. O presente termo está assinado em duas vias.

Autorizo Não autorizo que minha identidade seja revelada.

Concordo Não concordo com a gravação da entrevista.

Por fim, autorizo que as informações por mim prestadas sejam utilizadas nesta investigação.

Campo Grande, ____ de _____ de 201__.

Participante: _____ RG: _____

Assinatura