

FACULDADES INTEGRADAS DE TAQUARA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DESENVOLVIMENTO REGIONAL
MESTRADO

O PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO COMO POLÍTICA INDUTORA DE EDUCAÇÃO
INTEGRAL: UM ESTUDO A PARTIR DO CONTEXTO DA PRÁTICA NO
MUNICÍPIO DE TAQUARA/RS

TIANE FERNANDA DE AGUIAR

Taquara

2016

TIANE FERNANDA DE AGUIAR

**O PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO COMO POLÍTICA INDUTORA DE EDUCAÇÃO
INTEGRAL: UM ESTUDO A PARTIR DO CONTEXTO DA PRÁTICA NO
MUNICÍPIO DE TAQUARA/RS**

Dissertação apresentada para obtenção do título de Mestre em Desenvolvimento Regional do Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional – Faccat – Taquara-RS.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Raquel Caetano

Taquara

2016

"A educação tem de surpreender, cativar, conquistar os estudantes a todo o momento. A educação precisa encantar, entusiasmar, seduzir, apontar possibilidades e realizar novos conhecimentos e práticas. O conhecimento se constrói com base em constantes desafios, atividades significativas que excitam a curiosidade, a imaginação e a criatividade"

José Manuel Moran

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, venho agradecer a Deus por ter me escutado a tantos pedidos que fiz durante esta dissertação, dando-me força, coragem, determinação e sabedoria, o meu muito obrigada.

E, neste momento, agradeço a pessoa que foi incansavelmente minha psicóloga, minha segunda mãe, minha amiga, minha irmã, dando-me mais que orientações, a Professora Doutora Raquel Caetano, que nunca deixou que eu desistisse deste sonho. Por muitas vezes, tive vontade de abandonar tudo e sair correndo, mas, graças às suas palavras e às suas cobranças, ao seu profissionalismo, hoje estou realizando o tão sonhado sonho de me tornar MESTRE. Não tenho mais palavras para agradecer o que você foi para mim e o que continuará sendo. Obrigada, obrigada.

Às pessoas da minha família que, mesmo não compreendendo os motivos da minha ausência, dos cansaços, das tensões e ansiedades, sempre me apoiaram. É neles que encontro vitalidade para seguir forte.

Aos colegas da turma de mestrado e, principalmente, aos amigos que conquistei durante estes dois anos o meu agradecimento especial. Vocês são meus exemplos de inspiração.

Aos meus amigos maravilhosos que me apoiaram com palavras amorosas e de incentivo e torceram por esta conquista, mesmo nos momentos em que me chamavam de maluca.

À Faccat, por nos proporcionar o programa de pós-graduação em mestrado e aos qualificados professores do curso, que dividiram comigo vários de seus conhecimentos.

Em especial a CAPES, Programa de Coordenação e Aperfeiçoamento de Pessoal em Nível Superior, por ter me concedido bolsa de estudo durante dez meses de curso.

O meu carinho àquele que viveu intensamente comigo o mestrado, meu marido Thiago. Agradeço por toda a compreensão, pelas palavras de carinho, afeto e por sempre acreditar que eu conseguiria realizar mais este sonho, de ser Mestre. Meu muito, muito obrigada!

RESUMO

Esta dissertação tem como tema o Programa Mais Educação, Política Indutora da Educação Integral no Brasil, no período de 2010 a 2015. Nesta pesquisa, busca-se evidenciar como foi implementado o programa no município e na escola e de que forma essa política indutora do aumento da jornada escolar foi ressignificada, através do contexto da prática. Para tanto, realizou-se um estudo na Escola Municipal de Ensino Fundamental Getúlio Vargas, situada no Município de Taquara/RS, por entender que essa realidade é um exemplo significativo de interpretação e reinterpretação dessa política. Como instrumentos metodológicos, utilizaram-se entrevistas gravadas com o gestor da Secretaria de Educação, gestores escolares, professores participantes do programa e oficinairos, além das observações efetuadas nas oficinas e participação em uma reunião de formação continuada a fim de detectar a forma como a escola organiza, sistematiza e ressignifica sua prática a partir das orientações da Secretaria de Educação. Utilizou-se ainda o ciclo de políticas com ênfase no contexto da prática, para uma melhor compreensão e explicação desse contexto. Dialogou-se com obras de Jaqueline Moll, Herb Carlini, Ivani Fazenda, Darcy Ribeiro, Moacir Gadotti, Lígia Martha C. C. Coelho, Vitor Henrique Paro, entre outros. Constata-se que, no contexto da prática escolar, ao mostrar algumas resistências e ressignificações, evidenciam-se as contradições geradas a partir da implementação do programa. A pesquisa aponta que, no contexto da prática, novas visões e interpretações podem alterar os rumos da política. A pesquisa oportunizou perceber que a proposta de implementação apresenta um conjunto de limites dentre os quais estão a questão da falta de compreensão, o despreparo de alguns profissionais e as dificuldades infraestruturais que fizeram com que a política seguisse diferentes rumos. Concomitantemente, ficaram evidentes alguns pontos importantes como a avaliação do macrocampo Acompanhamento Pedagógico, desenvolvida apenas informalmente na escola, sem registros de avanços alcançados pelos alunos inscritos no programa. Mesmo que o programa sugerisse esse acompanhamento, esse macrocampo não foi privilegiado com sucesso pela escola pesquisada. É nesse sentido que se percebem alterações nas reinterpretações da política. Defende-se que o programa não resolve totalmente o avanço para a Educação Integral, mas cria possibilidades para que se alcance

esse objetivo proposto pelo Plano Nacional de Educação, visando, assim, ao desenvolvimento regional educacional.

Palavras-chave: Programa Mais Educação. Educação Integral. Política Pública.

ABSTRACT

This work seems about the More Education Program, Inducing Politic of Integral Education in Brazil, from 2010 to 2015. In this research, we try to show how the program was implemented in the city and at school and how this politic increase the school day was new meaning through the context of practice. Therefore, we carried out a study at the Municipal School of Education Elementary Getúlio Vargas, located in the city of Taquara/RS, understanding that this reality is a significant example of interpretation and reinterpretation of that politic. As methodological tools, we used recorded interviews with the manager of the Department of Education, school administrators, teachers participating in the program and workshop, in addition to the observations made in the workshops and participating in a meeting of continuing education in order to identify how the school organize, systematize and reframes his practice guidelines from the Department of Education. It was also used the politic cycle with emphasis on the practical context for better understanding and explanation of this context. Dialogued with works by Jaqueline Moll, Herb Carlini, Ivani Farm, Darcy Ribeiro, Moacir Gadotti, Lígia Martha C. C. Coelho, Vitor Henrique Paro, among others. It appears that, in the context of school practice, to show some resistance and reinterpretation, show up the contradictions generated from the program implementation. The research shows that, in the context of practice, new visions and interpretations can change the course of politics. The survey provided an opportunity to realize that the proposed implementation presents a set of limits among which the issue of lack of understanding, the unpreparedness of some professional and infrastructural difficulties that caused the politic to follow different paths. As soon as, were evident some important points as the evaluation of macrofield Educational Monitoring, developed only informally at school without advances records achieved by students enrolled in the program. Even if the program suggested that up, this was macrofield unprivileged successfully searched by school. In this sense, they observe changes in reinterpretations of politics. It's argued that the program doesn't solve fully the breakthrough for Integral Education, but creates possibilities for achieving this objective proposed by the National Education Plan, with the objective execute the educational regional development.

Keywords: More Education Program. Integral Education. Public Politic.

LISTA DE FIGURAS

| | |
|---|----|
| Figura 1 – Contexto do Processo de Formação de uma Política | 18 |
| Figura 2 – Mapa do município | 44 |

LISTA DE TABELAS

| | |
|--|----|
| Tabela 1 – Escolas cadastradas no Programa Mais Educação - 2010 até 2015. | 45 |
| Tabela 2 – IDEB da Escola Getúlio Vargas - Anos Iniciais | 51 |

LISTA DE ABREVIATURAS

| | |
|--------|--|
| ANFOPE | Associação Nacional pela Formação de Profissionais da Educação |
| CEB | Câmara de Educação Básica |
| CEED | Conselho Estadual de Educação |
| CERC | Centro Educacional Carneiro Ribeiro |
| CIACs | Centro Integrado de Atendimento à Criança |
| CIEPs | Centro Integrado de Educação Pública |
| CNE | Conselho Nacional de Educação |
| CNTE | Conselho Nacional dos Trabalhadores em Educação |
| CONSED | Conselho Nacional de Secretários de Educação |
| COREDE | Conselho Regional de Desenvolvimento |
| ECA | Estatuto da Criança e do Adolescente |
| EMEF | Escola Municipal de Ensino Fundamental |
| FNDE | Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação |
| FUNDEB | Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica |
| IBGE | Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística |
| IDEB | Índice de Desenvolvimento da Educação |
| LDBN | Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional |
| MCT | Ministério de Ciências e Tecnologias |
| MDS | Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome |
| MEC | Ministério da Educação |
| MINC | Ministério da Cultura |
| MMA | Ministério do Meio Ambiente |
| PAR | Plano de Ações Articuladas |
| PDE | Plano de Desenvolvimento da Educação |
| PDDE | Programa Dinheiro Direto na Escola |
| PIB | Produto Interno Bruto |
| PME | Programa Mais Educação |
| PNE | Plano Nacional de Educação |
| PPP | Projeto Político Pedagógico |

| | |
|--------|---|
| RS | Rio Grande do Sul |
| SAEB | Sistema de Avaliação da Educação Básica |
| SEB | Secretaria de Educação Básica |
| SECAD | Secretaria de Educação Continuada Alfabetização e Diversidade |
| SIMEC | Sistema de Monitoramento do Ministério da Educação |
| UNDIME | União dos Dirigentes Municipais de Educação |

SUMÁRIO

| | |
|---|-----------|
| 1 INTRODUÇÃO | 12 |
| 2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS..... | 15 |
| 2.1 Ciclo de Políticas..... | 16 |
| 2.2 Análise de Conteúdo..... | 19 |
| 3 PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO | 21 |
| 3.1 O macrocampo Acompanhamento Pedagógico..... | 24 |
| 3.2 O Programa Mais Educação no contexto da Política Pública | 27 |
| 3.3 A Educação Integral no contexto do Programa Mais Educação..... | 30 |
| 2.3.1 Reflexões sobre Educação Integral no Brasil na atualidade | 36 |
| 4 O PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO NO CONTEXTO DA PRÁTICA: (RE) SIGNIFICANDO A POLÍTICA PÚBLICA NO CENÁRIO SOCIAL E EDUCACIONAL PARA O DESENVOLVIMENTO REGIONAL..... | 43 |
| 4.1 O Município de Taquara: recorte territorial da pesquisa | 43 |
| 4.2 A implantação do Programa Mais Educação no Município | 44 |
| 4.3 A escola Municipal Getúlio Vargas – local do estudo..... | 47 |
| 4.4 Diagnóstico da comunidade escolar da escola Municipal Getúlio Vargas .. | 49 |
| 4.5 A visão dos gestores na implantação do Programa Mais Educação | 50 |
| 4.5.1 A interpretação e implantação da Política do Programa Mais Educação | 55 |
| 4.5.2 A dinâmica na implantação na escola Municipal Getúlio Vargas | 58 |
| 4.6 O processo de formação e implantação do Programa Mais Educação na escola Municipal Getúlio Vargas – visão dos professores e oficinairos | 63 |
| 4.6.1 Obstáculos encontrados no processo de implementação do Programa Mais Educação | 64 |
| 4.6.2 O Macrocampo Acompanhamento Pedagógico na escola Municipal Getúlio Vargas..... | 69 |
| 4.7 A Educação Integral – visão da gestão, professores e oficinairos..... | 73 |
| 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS..... | 77 |
| REFERÊNCIAS..... | 82 |
| ANEXOS | 88 |
| Anexo A..... | 89 |
| Anexo B..... | 90 |

1 INTRODUÇÃO

A escola é um ambiente em que se oportunizam conhecimentos e vivências necessárias à viabilização do processo formal de ensino-aprendizagem. É um ambiente no qual o aluno passa a maior parte do seu dia, convivendo em sociedade e se desenvolvendo para além da família.

A intenção desta pesquisa é analisar as contribuições do Programa Mais Educação como uma Política Pública indutora de aumento da jornada escolar no contexto da prática na Escola Municipal Getúlio Vargas do município de Taquara, RS, entre os anos de 2010 e 2015. Busca-se apontar como foi a implantação do programa no município e na escola pesquisada, bem como a visão dos envolvidos nesse programa sobre a qualidade da aprendizagem para o desenvolvimento educacional local.

O enlace entre educação e desenvolvimento é essencial na medida em que é por meio dela que se constituem as interfaces entre a educação e as outras áreas de atuação do Estado. Não importa a abrangência do território considerado, o bairro ou o país. A relação recíproca entre educação e desenvolvimento só se fixa quando as ações do Estado são alinhadas e os nexos entre elas são fornecidos, potencializando seus efeitos mútuos (MEC, 2007).

No que tange o desenvolvimento da educação, aponta-se as políticas públicas que impactam positivamente a agenda de desenvolvimento regional. Assim acredita-se que o Programa Mais Educação vem ao encontro do desenvolvimento regional, pois abrange um determinado território.

Este estudo visa contribuir para o desenvolvimento do município de Taquara, RS, pois busca mostrar a relevância do Programa Mais Educação através das contribuições que o programa oferece à qualidade das aprendizagens realizadas, sendo uma política pública de abrangência federal, que proporciona o desenvolvimento regional. Para responder ao problema levantado para esta pesquisa - “Quais as contribuições que o Programa Mais Educação proporciona para a qualidade da aprendizagem escolar do aluno do ensino fundamental?” apresentam-se os objetivos específicos que nortearão esta pesquisa: a) Descrever o Programa Mais Educação e sua implantação através dos documentos normativos; b) Caracterizar o Programa Mais Educação no município, descrevendo sua implantação; c) Analisar o macrocampo Acompanhamento Pedagógico e sua

articulação com os indicadores da aprendizagem; d) Conhecer a implantação do Programa Mais Educação na escola municipal; e) Compreender as concepções de Educação Integral no Brasil; f) Identificar se o Programa Mais Educação contribui efetivamente para alcançar a meta seis do Plano Nacional de Educação, a Educação Integral.

Assim, para responder aos objetivos, fez-se necessária uma entrevista com a coordenadora do programa no município, outra com a gestão administrativa e pedagógica da escola, bem como com a coordenadora do programa e professores e oficinairos envolvidos. Para fundamentação teórica, utilizaram-se fontes bibliográficas como teses, dissertações e livros, documentos normativos do programa, legislações vigentes e dados coletados pela pesquisadora. Utilizou-se como técnica para a coleta de dados também a observação participante.

A pesquisa caracterizou-se como qualitativa, pois um fenômeno pode ser melhor compreendido no contexto em que ocorre e do qual é parte. O pesquisador busca a perspectiva das pessoas envolvidas, considerando todos os pontos de vista relevantes. Já a abordagem das análises será através do ciclo de políticas.

Após as entrevistas realizadas, partiu-se para a observação participante nas oficinas. Assim, foi possível elencar duas etapas de análises: uma na visão da gestão administrativa e pedagógica e a outra na visão de professores e oficinairos. Para a análise dos dados, foi realizada, inicialmente, a descrição das entrevistas em planilhas, para obter uma melhor organização das respostas. Esses foram os procedimentos metodológicos utilizados durante a pesquisa, que se desdobrou em três capítulos.

O segundo capítulo abordará os procedimentos metodológicos, bem como a metodologia do ciclo de políticas utilizado e a fundamentação de análise de dados. No terceiro capítulo será apresentado o Programa Mais Educação, bem como seus macrocampos, as oficinas desenvolvidas, ressaltando o macrocampo Acompanhamento Pedagógico, um dos macrocampos obrigatórios para a realização do programa, e a discussão sobre o Programa Mais Educação no contexto da política pública. Ainda neste capítulo, tem-se a Educação Integral no contexto do Programa Mais Educação e suas implicações na atualidade.

Por fim, no quarto capítulo, tem-se o Programa Mais Educação no contexto da prática, resignificando a política pública no cenário educacional para o desenvolvimento regional. Apresenta-se como foi a implantação do programa na

escola do município de Taquara, RS, bem como os obstáculos enfrentados na prática pelos gestores, professores e oficinairos envolvidos com o programa.

2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Neste capítulo, apresentam-se os procedimentos metodológicos para a realização desta dissertação, com a apresentação das suas etapas. A pesquisa se caracteriza como qualitativa descritiva e o referencial metodológico utilizado será o “Ciclo de políticas”, formulada por Stephen Ball e Richard Bowe e colaboradores (BOWE 1992; BALL, 1992), analisando o contexto da prática da Política Educacional em uma Escola de Ensino Fundamental no Município de Taquara/RS. A pesquisa bibliográfica foi realizada através dos documentos referenciais do Programa Mais Educação, bem como Leis que o regem, livros, artigos e dissertações para dar o embasamento teórico, com aspectos importantes sobre o desenvolvimento do Programa no Brasil, no município e na escola.

Utilizaram-se entrevistas gravadas para transcrever na íntegra o entendimento dos entrevistados sobre o Programa. Foi realizada observação *in loco* para compreender, na prática, como se desenvolve o Programa na escola. Para a análise dos dados, utilizou-se o referencial de Bardin (1977).

Para a coleta de dados, foram estruturados dois roteiros que auxiliaram nas entrevistas comicineiros, professores, gestão escolar e coordenadora da Secretaria Municipal de Educação no ano de 2015. Também foram investidas oito horas de observação nas oficinas desenvolvidas na escola.

O primeiro roteiro (Anexo A) foi estruturado para a entrevista com os professores e oficineiros. O segundo roteiro (Anexo B) serviu para a entrevista com a gestão da escola e coordenadora do Programa e para a entrevista com a coordenadora da Secretaria Municipal de Educação.

Após a conversa com a coordenadora do Programa na Secretaria Municipal de Educação, chegou-se ao objeto de estudo, ou seja, à escolha da escola Getúlio Vargas. Essa seleção foi realizada pelo fato da escola ser uma das que iniciou no programa em 2010, ano no qual a Secretaria Municipal aderiu ao Programa; estar localizada em um bairro de vulnerabilidade social alta; e por estar com o IDEB baixo, no ano de adesão (uma das indicações do PME).

Na Escola Municipal Getúlio Vargas, foram entrevistados: a diretora e a vice-diretora, intitulados como Gestão Administrativa; a supervisora, a orientadora escolar e a coordenadora do Programa, intitulados como Gestão Pedagógica na descrição das entrevistas; e os oficineiros e os professores atuantes no Programa. As

perguntas que constam nos roteiros serviram para responder a algumas questões junto ao problema de pesquisa. Para a análise de dados, utilizou-se a Análise de Conteúdos para melhor interpretação dos dados.

Segundo Triviños (2006), a pesquisa de caráter qualitativa não precisa se sustentar na informação estatística, pois ela tem um tipo de “objetividade” e de “validade conceitual” que colaboram no desenvolvimento do pensamento científico. São apresentados dois traços fundamentais da investigação qualitativa: “Por um lado, sua tendência definida, de natureza desreificadora dos fenômenos, do conhecimento e do ser humano; e, por outro, relacionada com aquela, a rejeição da neutralidade do saber científico” (TRIVIÑOS, 2006, p. 125).

Para Proença(2007), na observação participante, o pesquisador vivencia pessoalmente o evento de sua análise para melhor entendê-lo, percebendo e agindo diligentemente de acordo com as suas interpretações daquele mundo; participa nas relações sociais e procura entender as ações no contexto da situação observada. As pessoas agem e dão sentido ao seu mundo, apropriando-se de significados a partir do seu próprio ambiente.

A seguir, apresenta-se o ciclo de políticas que foi utilizado como referencial da pesquisa e, em seguida, a Análise de Conteúdo que, conforme Bardin (2002), consiste em descobrir os núcleos de sentido que compõem uma comunicação cuja presença ou frequência signifiquem algo para o objetivo visado. Dividiu-se a análise dos dados em três etapas: na primeira, aborda-se a implantação no município e na escola sob a visão dos professores eicineiros; na segunda etapa, apresenta-se a implantação do programa no município e na escola na visão da gestão administrativa e pedagógica; e na terceira etapa, apresenta-se a Educação Integral no contexto do Programa Mais Educação na visão dos professores, icineiros, gestão administrativa e pedagógica.

Ao longo da pesquisa, as considerações dos gestores serão identificadas através das letras A, B, C, D e E. Já os professores e os icineiros serão identificados, respectivamente, por P.A e P.C e O.B e O.D.

2.1 Ciclo de Políticas

Através do ciclo de políticas, buscou-se interpretar como o município e a comunidade escolar entenderam a dinâmica de implantação da política pública

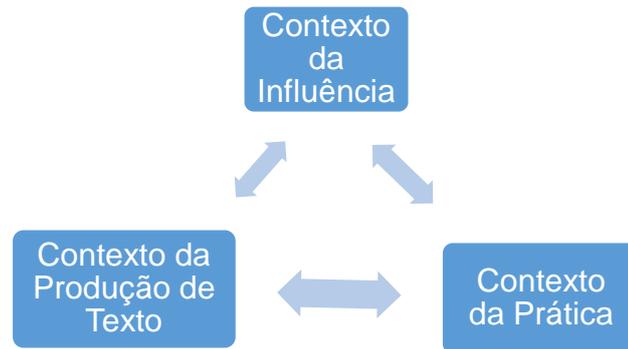
intitulada Programa Mais Educação, dando ênfase ao contexto da prática. O Ciclo de Políticas é uma metodologia formulada pelo sociólogo inglês Stephen Ball, em colaboração com Richard Bowe, em 1990. Stephen Ball é professor do Instituto de Educação da Universidade de Londres. O presente método foi introduzido no Brasil por Jefferson Mainardes (2006), que realiza estudos na perspectiva das políticas educacionais e é professor da Universidade Estadual de Ponta Grossa (PR).

Os autores delimitam sua abordagem metodológica, sendo distribuída em três contextos principais, sendo estes: o Contexto de Influência, o Contexto de Produção de Textos e o Contexto da Prática, os quais serão melhor apresentados no decorrer do texto. Analisar as políticas educacionais, tendo como referência o ciclo de políticas, possibilita compreender o todo, desde sua atuação em um espaço micro até sua aplicação em um contexto macro, apontando aspectos relevantes de cada contexto, seja o da influência, o da produção de texto e o da prática. No contexto desta pesquisa, analisar-se-á o contexto da prática do Programa Mais Educação em uma escola do município de Taquara, RS.

O contexto da prática, nessa abordagem, destaca a natureza complexa e controversa da política educacional, enfatiza os processos micropolíticos e a ação dos profissionais que lidam com as políticas no nível local e indica a necessidade de se articularem aos processos macro e micro na análise de políticas educacionais. É importante destacar, desde o princípio, que “este referencial teórico-analítico não é estático, mas dinâmico e flexível [...]” (MAINARDES, 2006, p. 3). Sendo assim, a análise das políticas educacionais, no contexto mais amplo e também local, tem por objetivo compreender como as políticas são implementadas em diferentes contextos.

O contexto de influência está frequentemente relacionado a interesses mais estreitos e ideologias dogmáticas, e os textos políticos normalmente estão articulados à linguagem do interesse público mais geral. Os textos políticos, portanto, representam a política. Essas representações podem tomar várias formas: textos legais oficiais e textos políticos, comentários formais ou informais sobre os textos oficiais, pronunciamentos oficiais, vídeos e outros. Tais textos não são, necessariamente, internamente coerentes e claros e podem também ser contraditórios.

Figura 1 – Contexto do Processo de Formação de uma Política



Fonte: Adaptado de Bowe por Mainardes (2006, p. 51).

Em 1994, Ball acrescentou mais dois contextos ao ciclo de políticas. O contexto dos resultados ou efeitos se preocupa com questões de justiça, trazendo a ideia de que políticas têm efeitos e não simplesmente resultados. O contexto da estratégia política “[...] envolve a identificação de um conjunto de atividades sociais que seriam necessárias para lidar com as desigualdades criadas ou reproduzidas pela política investigada”. (MAINARDES, 2007, p. 31).

Para Mainardes(2007), a política não é feita e finalizada no momento legislativo, e os textos precisam ser lidos em relação ao tempo e ao local específico de sua produção. Ball e Bowe(1992) dizem que “os textos políticos são o resultado de disputas e acordos, pois os grupos que atuam dentro dos diferentes lugares da produção de textos competem para controlar as representações da política”. Assim, políticas são intervenções textuais, mas elas também carregam limitações materiais e possibilidades. “As respostas a estes textos têm consequências reais. Estas consequências são vivenciadas dentro do terceiro contexto, o contexto da prática” (MAINARDES, 2006).

De acordo com Ball e Bowe(1992), no contexto da prática, a política está sujeita à interpretação e à recriação, produzindo efeitos e consequências que podem representar mudanças e transformações significativas na política original. Para esses autores, o ponto-chave é que as políticas não são simplesmente “implementadas” dentro desta arena (contexto da prática), mas estão sujeitas à interpretação e, então, a serem “recriadas”:

Essa abordagem, portanto, assume que os professores e demais profissionais exerçam um papel ativo no processo de interpretação e reinterpretação das políticas educacionais. Dessa forma, o que eles pensam e no que acreditam têm implicações para o processo de implementação das políticas nos sistemas, nas escolas e nas salas de aula. Ainda Mainardes (2007) explica que as políticas são reinterpretadas no contexto de prática, de acordo com as experiências, histórias e visões de mundo dos profissionais que atuam no nível da prática.

2.2 Análise de Conteúdo

Para a análise dos dados, utilizou-se a abordagem de Análise de Conteúdos apresentada por Laurence Bardin (1977), ao afirmar que a “análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de análise das comunicações”.

Para dar continuidade a esse tipo de análise, busca-se utilizar, dentro de seu conjunto de possibilidades, a *análise categoria* que, para Bardin (1977), é:

[...] tomar em consideração a totalidade de um “texto”, passando-o pelo crivo da classificação e do recenseamento, segundo a frequência de presença (ou ausência) de itens de sentido. É o método das categorias, espécie de gavetas ou rubricas significativas que permitem a classificação de elementos de significação constitutivas, da mensagem (p.36-37, grifo do autor).

A finalidade de categorizar o texto significa fazer uma dedução sobre o todo da comunicação, permitindo que se articule o texto com os fatores que apontam essas características. Para tal, Bardin (1977) aponta três fases da análise de conteúdos, que se organizam em torno de três polos cronológicos: 1) a pré-análise; 2) a exploração do material; 3) o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação.

A pré-análise é a fase da organização do material, ou seja, a manipulação dele. Seu objetivo principal é sistematizar as ideias iniciais, de maneira a conduzir a um esquema preciso. A exploração do material é a administração sistemática das decisões tomadas. Consiste essencialmente de operações de decodificação, desconto ou enumeração, em função de regras previamente formuladas para a condução dos dados.

Já o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação, consiste em tratar os resultados de maneira a serem significativos e válidos. O analista, tendo os

resultados significativos e fiéis, pode apresentar inferências e adiantar interpretações dos objetivos previstos ou que digam respeito a outras descobertas repentinas.

Triviños (1987) afirma que:

Na interação dos materiais (documentos oficiais ou não e ainda das respostas de outros instrumentos de pesquisa), no tipo de pesquisa que nos interessa, não é possível que o pesquisador detenha sua atenção exclusivamente no conteúdo manifesto dos documentos. Ele deve aprofundar sua análise tratando de desvendar o conteúdo latente que eles possuem (p. 162).

É nessa interação dos materiais oficiais do Programa e dos dados levantados através das entrevistas que se buscarão os resultados para responder aos objetivos desta pesquisa.

3 PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO

Neste capítulo, será apresentado o Programa Mais Educação, bem como seus macrocampos, ou seja, as oficinas desenvolvidas. Macrocampos no contexto do programa são o conjunto de atividades. As escolas fazem a escolha das atividades através do macrocampo que compõe aquelas atividades que complementarão sua jornada de acordo com seu Projeto Político Pedagógico, com suas potencialidades, possibilidades e desejos das suas comunidades. Pretende-se ressaltar o macrocampo Acompanhamento Pedagógico, um dos macrocampos obrigatórios para a execução do Programa Mais Educação. Nele, apresentam-se as reflexões teóricas sobre o programa e o contexto de política pública.

O Programa Mais Educação foi apresentado pelo MEC como uma Política Indutora da Educação Integral. A principal educadora envolvida com o programa foi a professora Jaqueline Moll que, desde 2007, estava à frente da Diretoria de Currículos e Educação Integral da Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação.

Ele atende, prioritariamente, escolas de baixo IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica), inicialmente situadas em capitais e regiões metropolitanas, chegando, no ano 2010, a cidades com mais de 90.000 habitantes em territórios marcados por situações de vulnerabilidade social e educacional, que requerem a convergência prioritária de políticas públicas. Em 2011, sua presença atingiu cerca de 15.000 escolas, incluindo-se municípios com mais de 18.800 habitantes. Em 2014, o Programa Mais Educação já se encontrava em todo território nacional, chegando a 32.000 escolas (BRASIL, 2011, p. 8).

A adesão ao referido programa foi regulamentada e organizada pela Secretaria de Educação Básica – SEB, através do PDDE, Programa Dinheiro Direto na Escola, e pelo FNDE, Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação e, anualmente, informada no Sistema Integrado de Monitoramento do Ministério da Educação - SIMEC. Essa estratégia promove a ampliação de tempos, espaços, oportunidades educativas e o compartilhamento da tarefa de educar, entre os profissionais da educação e de outras áreas, as famílias e diferentes atores sociais, sob a coordenação da escola com seus gestores, professores, estudantes e funcionários.

As atividades desenvolvidas pelas escolas são propostas fomentadas e organizadas através de dez macrocampos, como: 1. Acompanhamento Pedagógico; 2. Educação Ambiental; 3. Esporte e Lazer; 4. Direitos Humanos em Educação; 5. Cultura e Artes; 6. Cultura Digital; 7. Promoção da Saúde; 8. Comunicação e uso de Mídias; 9. Investigação no Campo das Ciências da Natureza; e 10. Educação Econômica. Cada macrocampo possui uma ementa de atividades para serem seguidas pela escola, desenvolvendo-se, para cada macrocampo, um caderno que foi denominado pelo MEC – Ministério da Educação - de Série Cadernos Pedagógicos.

Cada escola escolhe seis atividades de acordo com seu projeto educativo em curso, no início de cada ano, conforme as possibilidades ofertadas. Entretanto, uma das atividades que possui obrigatoriedade é o macrocampo Acompanhamento Pedagógico (BRASIL, 2011, p.8).

O detalhamento de cada atividade, conforme suas ementas e recursos didático-pedagógicos e financeiros previstos, é divulgado, anualmente, em um manual específico e relativo à educação integral que acompanha a resolução do Programa Dinheiro Direto na Escola - PDDE do FNDE. Suas atividades e ementas estão disponíveis para consulta no site do FNDE (www.fnde.gov.br). No âmbito desta pesquisa, dar-se-á enfoque ao macrocampo Acompanhamento Pedagógico, por ser evidenciado como obrigatório e ter como objetivo contemplar uma ou mais áreas de conhecimento/disciplina com foco na diversidade temática de interesse geral e de conteúdo.

O público-alvo do Programa Mais Educação é distinto. O programa atende alunos que estão em situação de risco e vulnerabilidade social; estudantes que congregam, lideram, incentivam e influenciam positivamente seus colegas; alunos em defasagem em relação ao ano escolar/idade; alunos dos anos finais da 1ª fase do ensino fundamental (4ª série / 5º ano) e da 2ª fase do ensino fundamental (8ª série/ 9º ano); alunos de séries/anos em que são detectados índices de saída extemporânea e/ou repetência; estudantes que demonstram interesse em estar na escola por mais tempo; e alunos cujas famílias demonstram interesse na ampliação de sua permanência na escola (BRASIL, 2011).

Toda escola em contexto com seu Projeto Político Pedagógico peculiar e em diálogo com sua comunidade fixará a quantidade de alunos que serão atendidos. O Programa Mais Educação estabelece, no mínimo, 100 alunos para o início das

atividades, contudo, não estabelece número máximo de estudantes, o que significa que a escola pode chegar à totalidade de seus alunos incluídos no programa, de acordo com sua disponibilidade de espaço físico e apoio do sistema de ensino. É preciso que haja um debate acerca da Educação Integral com toda a comunidade escolar e com os demais professores que não possuem envolvimento direto com o Programa Mais Educação para que todos os envolvidos possam conhecer e se apropriar dos objetivos.

Os profissionais e agentes que desenvolvem as atividades de Educação Integral do Programa Mais Educação são muitos. Eles podem ser elencados como: profissionais da educação; educadores populares, estudantes em processo de formação docente; agentes culturais que se constituem como referências em suas comunidades por suas práticas em diferentes campos (observando-se a lei nº9.608/1998¹, que dispõe sobre voluntariado); professor comunitário (coordena o processo de articulação com a comunidade, seus agentes e seus saberes, ao mesmo tempo em que ajuda na articulação entre os novos saberes, os novos espaços, as políticas públicas e o currículo escolar estabelecido).

Em contrapartida ao aporte de recursos efetuados pelo MEC nas escolas, a Secretaria Estadual ou Municipal de Educação designará um professor de seu quadro efetivo com, preferencialmente, 40 horas semanais para exercer a função de professor comunitário. Esse profissional coordenará a oferta e a execução das atividades de Educação Integral através do Programa Mais Educação (BRASIL, 2011, p 16).

Conforme o manual passo a passo do Programa Mais Educação, o MEC criou os materiais intitulados Cadernos Série Mais Educação, para dar suporte às escolas na sua execução e auxiliarem como deve ser toda a organização do programa na escola, dando suporte à gestão escolar. O programa desenvolveu ainda os Cadernos Pedagógicos que darão suporte aos macrocampos. Dentro de cada

¹Art. 1º Considera-se serviço voluntário, para fins desta Lei, a atividade não remunerada, prestada por pessoa física à entidade pública de qualquer natureza ou à instituição privada de fins não lucrativos, que tenha objetivos cívicos, culturais, educacionais, científicos, recreativos ou de assistência social, inclusive mutualidade. Parágrafo único. O serviço voluntário não gera vínculo empregatício, nem obrigação de natureza trabalhista previdenciária ou afim. Art. 2º O serviço voluntário será exercido mediante a celebração de termo de adesão entre a entidade, pública ou privada, e o prestador do serviço voluntário, dele devendo constar o objeto e as condições de seu exercício. Art. 3º O prestador do serviço voluntário poderá ser ressarcido pelas despesas que comprovadamente realizar no desempenho das atividades voluntárias. Parágrafo único. As despesas a serem ressarcidas deverão estar expressamente autorizadas pela entidade a que for prestado o serviço voluntário.

disciplina, haverá as orientações específicas referentes a cada área de conhecimento integrante desse tema, que mostrarão como deve ser trabalhado esse macrocampo na escola. Nesse material, constam ideias já executadas com sucesso para dar credibilidade ao trabalho.

O MEC disponibilizou ainda os *Kits* de materiais, que devem ser adquiridos pela verba do programa. Esses materiais propõem para oicineiro estratégias para trabalhar, através da ludicidade, as dificuldades encontradas nas disciplinas que compõem o macrocampo Acompanhamento Pedagógico.

3.1 O macrocampo Acompanhamento Pedagógico

Após apresentar o Programa Mais Educação, sua dinâmica, apresenta-se o macrocampo Acompanhamento Pedagógico, que se refere às atividades pedagógicas propostas para as diferentes áreas de conhecimento a serem desenvolvidas na perspectiva de Educação Integral. Trabalha as disciplinas globalizadas, dando ênfase à interdisciplinaridade. O macrocampo Acompanhamento Pedagógico é composto pelas disciplinas de Ciências, Filosofia, Sociologia, História, Geografia, Letramento, Línguas Estrangeiras, Matemática e Tecnologia de Apoio à Alfabetização.

Esse macrocampo visa apoio metodológico, procedimentos e materiais voltados às atividades pedagógicas e lúdicas para o ensino e a aprendizagem da Matemática, de práticas de leitura e escrita, de História, de Geografia e das Ciências, contextualizado em projetos de trabalho educacional, de acordo com a necessidade e com respeito ao tempo de aprendizado de cada criança e adolescente. Tem como objetivo o planejamento de ações, sugerindo a problematização das atividades que são desenvolvidas fora do turno regular ou da escola, assim como a ideia de *reforço* que se refere às atividades das áreas de Língua Portuguesa e Matemática para, assim, desenvolver a interdisciplinaridade entre as demais áreas do conhecimento.

Fazenda (1993, p. 31) caracteriza a interdisciplinaridade pela intensidade das trocas entre os especialistas e pela integração das disciplinas em um mesmo projeto de pesquisa. A interdisciplinaridade depende, então, basicamente, de uma mudança de atitude perante o problema do conhecimento.

Sugere que sejam desenvolvidas as atividades através de planos de trabalhos, para que haja diversas alternativas de organização didático-pedagógica, que podem ser desenvolvidas nas atividades educativas. Os Projetos de Trabalho podem oferecer elementos interessantes, se houver interesse em contemplar a articulação e a integração entre todas as áreas de conhecimento e as experiências educativas que acontecem a partir da escola. Essa forma de organização teve sua origem no início do século XX com o advento da Escola Nova e surge como uma reação aos conteúdos descontextualizados e ao descompasso entre a escola e a vida na escola tradicional. Busca romper com a desarticulação entre os conhecimentos escolares e a vida real, a fragmentação dos conteúdos, o protagonismo exclusivo do professor nas atividades educativas, a não participação efetiva dos alunos e a avaliação exclusivamente final, centrada nos conteúdos para que, assim, se torne viável a operacionalização da proposta de acompanhamento pedagógico (BRASIL, 2009).

Orienta ainda que os temas trabalhados nos projetos surjam especialmente do interesse dos alunos ou das necessidades detectadas pelos professores, trazidas como fonte de mediação do coordenador que orienta a construção do projeto. Para isso, precisa-se ter em vista os objetivos educativos e de aprendizagem, traçados pelo diálogo permanente com os professores do turno regular.

O caderno Acompanhamento Pedagógico, da série Mais Educação, aponta a importância de trabalhar em caráter lúdico as atividades, pois é preciso levar em conta que os alunos aprendem melhor quando a ludicidade está presente nas propostas (BRASIL, 2009). As brincadeiras, os jogos, os desafios, as situações-problemas, as dramatizações, a contação de histórias, entre outras atividades lúdicas, implicam em relação e interação e desenvolvem não só habilidades cognitivas, mas também atitudes sociais, como a cooperação, a responsabilidade, a solidariedade e o cumprimento de regras.

Telma Weisz (2009) apresenta:

A ludicidade como um recurso importante para o educador, porquanto favorece: “o resgate de conceitos e conteúdos que precisam ser abordados de forma diferente” e a superação de dificuldades pelo aluno, que pode descobrir novos caminhos para a construção de conhecimento e o “seu estilo pessoal de aprendizagem” (p.2).

Toda aprendizagem, para ser significativa, deve ser prazerosa. A ludicidade serve para que se trabalhe o conteúdo com mais prazer, fazendo com que o aluno

passar pelo processo de ensino e aprendizagem com prazer. Conforme Georges Snyders (1996, p. 42), “a escola deve ser um local de alegria para alunos e professores”.

No caderno Acompanhamento Pedagógico, um dos enunciados sugere a organização das atividades do acompanhamento pedagógico, dentre elas os Projetos de Trabalho que podem oferecer elementos interessantes. Ele serve de apoio aos professores e oficinairos para orientar a metodologia que será desenvolvida (BRASIL, 2009).

Ainda, no caderno de Acompanhamento Pedagógico, um item aponta as principais características de um Projeto de Trabalho na perspectiva do Programa Mais Educação que busca mobilizar e articular pessoas e recursos para a formação integral dos alunos, favorecendo a integração das diversas iniciativas educacionais. Nesse sentido, o acesso às experiências da vida comunitária e da cidade, o reconhecimento e a valorização da pluralidade de saberes e das distintas formas de conhecimento exigem a construção de uma cultura de cooperação e de diálogo, assim como um trabalho coletivo. Na escola, o trabalho pedagógico na forma de Projeto de Trabalho pode contribuir para a concretização desses objetivos.

Outro item mencionado no caderno é de como manter o diálogo com o currículo formal e acompanhar os resultados do Programa Mais Educação na aprendizagem e na permanência dos alunos na escola. Para transformar a escola em um espaço onde a cultura local possa dialogar com os currículos escolares, é importante reconhecer que as experiências educacionais se desenvolvem dentro e fora das escolas (Rede de Saberes, Mais Educação MEC/SECAD, 2008). Essas atividades que são desenvolvidas com os alunos deixam de ser meros acessórios do currículo formal e se constituem através de alternativas para sua qualificação, buscando aprimorar os saberes locais e os saberes escolares.

Como o macrocampo Acompanhamento Pedagógico perpassa por várias disciplinas, ele exige procedimentos de controle e avaliação, pois acompanha os efeitos das ações propostas, nos conjuntos dos temas selecionados pela escola e na aprendizagem do aluno, principal objetivo do Programa Mais Educação. Assim, faz-se necessária a previsão de espaços de avaliação sistemáticos, registro de avanços e fragilidades do programa, das turmas e de cada aluno, a construção de instrumentos próprios de registros e a socialização do que é desenvolvido em uma permanente conversa entre os participantes do programa.

Os educadores responsáveis pelos diferentes temas deverão apresentar resultados nos encontros sistemáticos com os professores do turno regular dos alunos para que haja uma troca de ideias, facilitando, assim, o planejamento de ações convergentes, bem como em espaços formais de avaliação como o conselho de classe. As teorias contemporâneas vêm defendendo que todo processo educacional é impensável sem uma proposta avaliativa condizente (BRASIL, 2009).

A modalidade de avaliação que é atualmente defendida, para a operacionalização do macrocampo Acompanhamento Pedagógico nas escolas participantes do programa, é chamada de avaliação formativa, pois ela precisa ser vista como um processo contínuo, participativo, como função diagnóstica, prognóstica e investigativa, cujas informações devem propiciar o redimensionamento da ação pedagógica, a reorganização das próximas ações do educando, da turma, do educador, do coletivo de educadores e mesmo da escola, no sentido de permitir avanços no entendimento e desenvolvimento do processo de aprendizagem (BRASIL, 2009).

Através dessa modalidade de avaliação, pode-se, de maneira contínua e sistemática, visualizar a situação de cada educando no que se refere ao desenvolvimento de sua aprendizagem. Esses resultados podem ser registrados em um “dossiê”, por meio de anotações sobre suas produções, envolvendo: conselho de classe participativo; relatório de avaliação individual do aluno; autoavaliação do aluno, da turma e dos educadores; e análise do dossiê pela família.

3.2 O Programa Mais Educação no contexto da Política Pública

O Programa Mais Educação pode ser considerado uma política educacional pública. As políticas públicas podem ser definidas como o Estado em ação, ou seja, é o Estado implantando um projeto de governo, através de programas e de ações voltadas para setores específicos da sociedade (HOFLING, 2001).

Ao mencionar que o Programa Mais Educação apresenta-se como uma política pública indutora da Educação Integral no Brasil, refere-se ao conceito apontado por Hofling(2001), quando, em um primeiro momento, vem para suprir uma demanda, ou seja, um setor da educação. O Programa Mais Educação surge através do Decreto nº 6.094/2007 do Plano de Metas Compromisso Todos Pela

Educação², que busca a melhoria da qualidade do ensino público. O plano aponta múltiplas ações em todos os níveis e modalidades de educação e tem como foco a educação básica, sendo que as maiores ações são voltadas ao ensino fundamental.

O plano é a conjunção dos esforços da União, Estados, Distrito Federal e Municípios, em regime de colaboração, na busca da melhoria da qualidade da educação básica. Os entes federados que aderirem ao compromisso seguirão 28 diretrizes embasados em resultados de avaliação de qualidade e de rendimento dos estudantes (MEC,2015).

O Plano de Metas Compromisso pela Educação em seu artigo 2º, no inciso IV, mostra o interesse em oferecer aulas no contra turno, estudos de recuperação e progressão parcial e, assim, o aumento do tempo escolar como uma das estratégias para combater a repetência. Uma das principais ações é a indução para adoção das diretrizes e para o cumprimento de metas do IDEB. O PDE estabelece metas de qualidade a serem alcançadas. O IDEB foi instituído para a definição dessas metas. Ele analisa o ensino por escola, município e estado através de notas de 0 a 10, utilizando-se de avaliações como a Prova Brasil e o Saeb, no final de cada ciclo, ou seja, no quinto ano e no nono ano do Ensino Fundamental, medindo as taxas de rendimento e fluxo³ que compõem o cálculo do índice de desenvolvimento da educação.

Ao realizar a adesão ao PDE, os estados e municípios assinam também o Plano de Metas Compromisso Pela Educação. Todos os estados e municípios necessitavam realizar um diagnóstico minucioso da realidade educacional local a partir das seguintes dimensões: Gestão educacional; Formação de professores e dos profissionais de serviço e apoio escolar; Práticas pedagógicas e avaliações; e Infraestrutura e recursos pedagógicos. Segundo Saviani (2007, p. 22), o Plano de Desenvolvimento da Educação é a primeira política pública que busca a qualidade do ensino como prioridade, mas é apenas o primeiro passo.

As políticas sociais do período histórico 2003-2015, entre elas a educação, têm como estratégia o combate à pobreza, à exclusão social e à marginalização

² Instituído pelo decreto 6.094/2007, o plano tem por objetivo conjugar os esforços de União, estados e municípios e família para desenvolverem as diretrizes em suas redes de escolas e nas práticas pedagógicas respeitando as metas do Índice de Desenvolvimento da Educação (IDEB) para assegurar a qualidade da educação básica.

³Fluxo: representa a taxa de aprovação dos alunos; Aprendizado: corresponde ao resultado dos estudantes.

cultural, o desenvolvimento sustentável, a ampliação dos direitos de cidadania e a democratização da sociedade. O Programa Mais Educação se apresenta como uma alternativa de educação em tempo integral, quando vários estudiosos demonstram que a educação em tempo integral na sociedade é cada vez mais necessária pelas exigências das organizações econômicas e sociais, que requerem carga horária de trabalho da família para atender às necessidades básicas de sobrevivência. Além disso, há a necessidade do desenvolvimento do sujeito na sua integralidade, segundo Paro(2010).

Para Hofling (2001, p. 31), as políticas sociais referem-se a ações que determinam o padrão de proteção social implementado pelo Estado, voltadas, em princípio, para a redistribuição dos benefícios sociais, visando à diminuição das desigualdades estruturais produzidas pelo desenvolvimento socioeconômico. As políticas sociais têm suas raízes nos movimentos populares do século XIX, voltadas aos conflitos surgidos entre capital e trabalho, no desenvolvimento das primeiras revoluções industriais.

Nesse sentido, pensar as formas de educação ofertadas pela sociedade precisa ser um compromisso de todos para todos. Compreende-se que entender o funcionamento e a implantação de programas como o Programa Mais Educação é colocar em evidência a forma como a sociedade se propõe a enfrentar os problemas que afetam diretamente o seu desenvolvimento educacional, cultural, de integração social, buscando o desenvolvimento sustentável do município e das comunidades, promovendo, assim, o desenvolvimento regional. Conforme Gadotti (2008), o PDE possui propostas de ações e programas que procuram combater os desafios antigos e enraizados na educação brasileira, sejam em termos quantitativos e qualitativos.

Para a construção de uma ação intersetorial entre as políticas públicas educacionais e sociais, é necessário que haja a diminuição das desigualdades educacionais, objetivando a valorização da diversidade cultural brasileira. Contudo, colocam-se em diálogo as ações empreendidas pelos 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 da Tecnologia – MCT e, também, da Secretaria Nacional de Juventude, passando a contar, em 2010, com o apoio do Ministério da Defesa, na possibilidade de expansão dos territórios educativos (BRASIL, 2011, p.6).

Ainda Hofling (2001) diz que, nesses termos, entende-se educação como uma política pública social, uma política de corte social, de responsabilidade do estado, mas não pensada somente por seus organismos. Pode-se analisar isso através dos diálogos e das ações que são realizados entre os ministérios.

3.3 A Educação Integral no contexto do Programa Mais Educação

Os primeiros debates sobre a ampliação da jornada escolar e de Educação Integral ocorrem no Brasil desde as primeiras décadas do século passado, através de movimentos político-sociais como o Integralismo e o Anarquismo (SILVA, 2013). Esses debates são evidenciados através de grupos organizados como a igreja, bem como através de tendências educacionais, como a Escola Nova de Anísio Teixeira.

Na década de 1920, criou-se um movimento designado otimismo pedagógico que sintetizava as ideias da Escola Nova, dando ênfase à qualidade do ensino brasileiro. Porém, essa qualidade foi destinada a um grupo restrito que foram os filhos pertencentes às camadas médias e às elites brasileiras. Eles frequentavam escolas bem equipadas e fundamentadas nas bases do escolanovismo (SANTOS, 2013. p. 60).

Na década de 1950, Paro (1988) aponta que começam a surgir elementos que configurarão a proposta de educação em período integral. Sendo assim, retomam-se as ideias e premissas sobre a Educação Integral para os sistemas escolares valendo-se da preocupação da formação integral dos alunos, oriundos das classes populares. Para Paro(1988), a escola pública é um espaço de socialização e de formação integral. É nesse ambiente que os alunos entram em contato com os demais alunos, com professores e funcionários e com seus conhecimentos.

É com essa escola que se depara a Educação Integral e a escola de Tempo Integral, que se propõe em ofertar a qualidade de educação. Com esse cenário, dois educadores seguem como referência aos debates históricos: Anísio Teixeira, em 1950, e Darcy Ribeiro, em 1980. Anísio Teixeira lança, na Bahia, o Centro Educacional Carneiro Ribeiro (CERC) e determinadas Escolas Parques, e no Rio de Janeiro, Darcy Ribeiro apresenta os Centros Integrados de Educação Pública, denominados CIEPs.

Segundo Paro (1988), as duas experiências apontam que a escola se valha das formas de falar e de interpretar o mundo trazido pelos alunos, para valorizá-los

como pessoas e para valorizar sua cultura, objetivando a aprendizagem da cultura letrada. Essas experiências buscam que o professor tome como ponto de partida o aluno e sua vivência e determine, como ponto de chegada, o domínio, por parte deste, de formas de expressão, de raciocínio, de afetividade e de relações interpessoais próprias da cultura letrada e de padrões de comportamento socialmente aceitos, construindo, assim, o aluno em sua integralidade como proposta de Educação Integral. Grande atenção é conferida à afetividade porque ela é percebida como fundamental para a aprendizagem, pois a população atendida se constitui na “carência” e, assim, eleva-se a autoestima e a confiança na escola.

Os dois educadores arquitetaram um modelo de educação, efetiva e democrática(SANTOS,2013). E os dois projetos não se tornaram parte das políticas públicas brasileiras, pois são projetos de Governos e não de Estados. O termo Educação Integral é mencionado pelo Manifesto⁴ em diversos momentos e apresentado com o sentido de proporcionar o desenvolvimento integral do indivíduo:

A educação nova [...] tem, por objeto, organizar e desenvolver os meios de ação durável, com o fim de dirigir o desenvolvimento natural e integral do ser humano em cada uma das etapas de seu crescimento, de acordo com uma certa concepção do mundo[...] 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 (AZEVEDO, 2010, p. 40).

Destaca-se, através das palavras de Azevedo, que o ser humano necessita, desde sua infância, desenvolver-se integralmente. O indivíduo desenvolve sua personalidade até a sua adolescência, assegurando, assim, o desenvolvimento de suas habilidades, ou seja, capacidades.

Na Constituição de 1937, denominada como “Estado Novo”, a educação integral é atribuída à família.

Art. 125. A educação integral da prole é o primeiro dever e o direito natural dos pais. O Estado não será estranho a esse dever, colaborando, de maneira principal ou subsidiária, para facilitar a sua execução ou suprir as deficiências e lacunas da educação particular (BRASIL, 1937).

Já na constituição cidadã, como foi conhecida a Constituição de 1988, destaca em seu artigo 205 que:

⁴ O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, lançado em 1932 e assinado por 27 educadores, entre os quais está Anísio Teixeira, foi escrito por Fernando de Azevedo e é considerado o primeiro grande resultado político e doutrinário de dez anos de luta da Associação Brasileira de Educação (ABE) em favor de um Plano Nacional de Educação (GADOTTI, 2008, p. 235).

Art. 205: A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988).

Através do artigo citado anteriormente, percebe-se que a Constituição de 1988 já visava a esse comprometimento com o desenvolvimento do ser humano em sua integralidade. Desde a Constituição de 1988, havia uma preocupação com o desenvolvimento do ser integral. Já em 1920, debatia-se a ampliação do tempo escolar, porém não existia uma forma viável da escola organizar essa proposta.

Conforme Paro (1988), houve um forte fluxo de intenções que esperava que a educação tivesse uma saída para sua valorização. Com isso, a democratização do acesso à escola para o povo brasileiro despontaria do analfabetismo e da ignorância e se tornaria histórica sobre a Educação Integral, focando a relevância dos educadores brasileiros Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro nesta trajetória da Educação Integral no Brasil, bem como a conceituação teórica desta concepção de Educação Integral, escola de tempo integral, suas aproximações e distorções. Teixeira (1999, p.166) afirma que a escola:

[...] tem pois, de fazer, verdadeiramente, uma comunidade socialmente integrada. A criança aí irá encontrar as atividades de estudo, pelas quais se prepare nas artes propriamente escolares (escola-classe), as atividades de trabalho e de ação organizatória e prática, visando a resultados exteriores e utilitários, estimuladores da iniciativa e da responsabilidade, e ainda atividades de expressão artística e de fruição de pleno e rico exercício de vida. Deste modo, praticará na comunidade escolar tudo que na comunidade adulta de amanhã terá de ser: o estudioso, o operário, o artista, o esportista, o cidadão enfim, útil, inteligente, responsável e feliz. Tal escola não é um suplemento à vida que já leva a criança, mas a experiência da vida que vai levar a criança em uma sociedade em acelerado processo de mudança.

Para a concretização de todas essas ações, seria necessário pensar em uma nova política educacional, pois um forte e articulado sistema de educação pública destinado à educação comum fornecia subsídios para a ascensão do povo brasileiro (TEIXEIRA, 1999). Anísio dava ênfase ao ensino primário, que deveria ser fornecido pelo governo, para formar cidadão, com atividades em dias integrais na escola, como também respeitar a realidade de cada região, ou seja, uma instituição essencialmente regional.

Anísio Teixeira seguia dois fortes pilares, a utopia e a democracia. Tinha a utopia de ter como horizonte a educação pública de qualidade. Fundamentou-se na

pedagogia de John Dewey que foca no desenvolvimento do indivíduo, na liberdade de pensamento e valorização da prática (CHAGAS; SILVA; SOUZA, 2012).

Segundo Carlini (2012), a escola Parque foi concebida com forte influência da pedagogia escolanovista, projetada para ser uma escola de horário integral, sendo o aluno o principal sujeito, preocupando-se com que realmente ele aprenda, sendo um cidadão atuante e conhecedor dos seus direitos e deveres. Para isso, era necessário um mínimo de infraestrutura física nas escolas, bem como ser integrada a essa comunidade pertencente. O projeto da Escola Parque espalhou-se por vários estados como o Rio de Janeiro e no plano educacional da nova capital, Brasília, em 1961.

Conforme Teixeira (1999), a Escola Parque, chamada de Centro Educacional Carneiro Ribeiro, atenderia quatro mil alunos em turno integral das 7h30 às 16h30, pois as crianças ficavam abandonadas nos turnos contrários em que frequentavam a escola, por isso a necessidade da escola de tempo integral. O ensino era dividido em dois setores: o da instrução, que é a escola letrada com o ensino institucionalizado, e o da escola ativa. A escola ativa seria composta por atividade de socialização, como artísticas, manuais, industriais e esportivas. Os centros eram divididos em quatro pavilhões: dois eram as escolas-classes responsáveis pelo ensino - e os outros dois eram as escolas-parque, responsáveis pelas atividades sociais e artísticas. As crianças ficavam quatro horas em um pavilhão e depois paravam para almoço e trocavam de pavilhões, ficando quatro horas em cada um.

Para Teixeira (1999, p. 168), a educação primária nos centros abrangia:

1. jardim de infância - destinados à educação de criança nas idades de quatro, cinco e seis anos;
2. escolas-classe - para a educação intelectual sistemática de menores nas idades de sete a quatorze anos, em curso completo de seis anos ou séries escolares;
3. escolas-parque - destinadas a completar a tarefa das escolas-classe, mediante o desenvolvimento artístico, físico e recreativo da criança e sua iniciação no trabalho, numa rede de prédios ligados entre si, dentro da mesma área e assim construída:
 - a) biblioteca infantil e museu;
 - b) pavilhão para atividades de artes industriais;
 - c) conjunto para atividades de recreação;
 - d) conjunto para atividades sociais e artísticas (música, dança, teatro, clubes e exposições);
 - e) dependências para refeitórios e administração;
 - f) pequenos conjuntos residenciais para menores de sete a quatorze anos, sem família, sujeitos às mesmas atividades educativas que os alunos externos ou semi-externos.

A escola pública deveria ofertar educação de qualidade e uma infraestrutura física adequada que favorecesse essa qualidade. Além das estruturas, a criança ainda poderia frequentar outros espaços, como biblioteca, dormitórios que abrigavam duzentas crianças, serviços gerais e alimentação (TEIXEIRA, 1999).

O maior obstáculo encontrado por Anísio Teixeira foi a formação continuada que os professores deveriam ter para atuar na Escola Parque. Era desafiador como os docentes se portariam diante desse novo modo de ver a educação brasileira e essa escola de tempo integral.

Ao conhecer Anísio Teixeira, Darcy Ribeiro conseguiu complementar ainda mais suas experiências com os índios, partindo então a acreditar e a defender as ideias educacionais de Anísio, como educação integral e escola de tempo integral. Darcy Ribeiro também auxiliou na elaboração da LDB em 1961 e na criação da Universidade de Brasília. Sofreu com a ditadura e foi exilado.

No governo de Leonel Brizola, os CIEPs foram uma das metas do Programa Especial de Educação. De acordo com Paro (1988, p.19), “o CIEP é apresentado como a primeira experiência de escola pública de Tempo Integral”. No CIEP, havia 1º grau, esportes, eventos culturais, quatro refeições diárias e assistência médica. O texto referência sobre Educação Integral (2009, p.15) apresenta que:

Na década de 1980, a experiência dos Centros Integrados de Educação Pública – os CIEPs – constituiu-se como uma das mais polêmicas implantações de Educação Integral realizada no país. Concebidos por Darcy Ribeiro, a partir da experiência de Anísio Teixeira, e arquitetados por Oscar Niemeyer[...] foram construídos durante os dois governos de Leonel Brizola, no Rio de Janeiro, cuja estrutura permitia abrigar o que se denominava como “Educação Integral em tempo integral”. Vários estudos foram realizados sobre essa implantação, apresentando seus aspectos inovadores e também suas fragilidades.

A meta do Governo Leonel Brizola era construir 500 CIEPs, mas foram construídos apenas 300 escolas. Assim como vários projetos educacionais no Brasil, este sofreu pela descontinuidade administrativa do Governo. Com a saída de Leonel Brizola, os projetos dos CIEPs não foram mais desenvolvidos e seguiram abandonados e sucateados pelo sucessor ao governo do Rio de Janeiro, o governador Welington Moreira Franco (CARLINI, 2012).

O público-alvo dos CIEPs, conforme Paro (1988), eram crianças e adolescentes de risco, residentes em bairros de periferias, que são caracterizados pela violência e marginalidade, devido a seus habitantes possuírem baixa renda. Algumas crianças que moravam nesses bairros frequentavam a escola e realizavam

pequenos serviços como venda nas feiras livres, para auxiliar na renda familiar de casa. Muitos desses alunos sofrem com a ausência dos pais, uma vez que trabalham o dia inteiro, ou são filhos de pais separados, desprovidos de afeto, carinho, amor, o que, muitas vezes, acaba em violência.

O objetivo dos CIEPs foi procurar oportunizar para os alunos o contato com o mundo letrado. Para Paro (1988, p.29), o CIEP é uma escola concebida como agente na busca de uma nova síntese cultural, espaço em que se confrontam e enriquecem vários saberes. O que se almeja é que, assim como a importância dada à cultura do aluno, se alcançasse, de modo efetivo, a aprendizagem da cultura letrada. O objetivo de ensino dos CIEPs é socializar o conhecimento acumulado tendo em vista a instrumentalização das classes populares para a consecução de seus interesses.

Nessa perspectiva busca-se enfatizar a qualidade. Para esse contexto Dourado (2009) diz que o quesito qualidade envolve inúmeras dimensões e não deve, por isso, ser representado meramente por questões de variedades e quantidades. Essa qualidade está nas atividades intra e extraescolares, precisando ser analisada na dinâmica pedagógica que envolve o processo ensino-aprendizagem.

Dourado (2009, p.210) apresenta que:

[...] a construção de uma escola de qualidade deve considerar a dimensão socioeconômica e cultural, uma vez que o ato educativo escolar se dá em um contexto de posições e disposições no espaço social (de conformidade com o acúmulo de capital econômico, social e cultural dos sujeitos-usuários da escola), de heterogeneidade e pluralidade sociocultural, de problemas sociais que repercutem na escola, tais como fracasso escolar, desvalorização social dos segmentos menos favorecidos, incluindo a autoestima dos alunos etc.

É nesse contexto de angústias e incessantes buscas para uma melhor qualidade de ensino que os CIEPs foram criados para amenizar a má qualidade na educação. O funcionamento dos CIEPs era das sete horas da manhã até às 16h30min. Os alunos chegavam e já tomavam um café da manhã e, logo após, dirigiam-se para as salas de aulas. As turmas eram organizadas pela idade dos alunos, mas havia alguns que eram transferidos de turma conforme orientação dos professores. Era observado o rendimento dos alunos para se fazer a escolha.

Conforme Gadotti (2010, p.32):

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.

Ainda Gadotti (2010) menciona que os CIACs vinham cumprir com os direitos apontados pela Constituição Federal de 1998 e pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Já em 1992, os CIACs passaram a ser CAICs, Centro de Atenção Integral à Criança.

Segundo Gadotti (2010), entende-se que os três projetos de educação integral possuíam os mesmos objetivos. Escola Parque, CIEPs e CIACs tinham vários elementos em comum, como: 1º ampliação da jornada de trabalho tanto para professores quanto para alunos; 2º atendimento integral à criança e ao adolescente; 3ª participação comunitária.

Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro almejavam uma escola pública brasileira de qualidade, visando ao desenvolvimento daquela comunidade e daqueles pertencentes às camadas mais excluídas da sociedade. Conforme Aures (2013), para ambos, a escola pública tem a força que move a sociedade. E essa educação de qualidade e de democracia é lembrada e reforçada pela atual proposta de Educação Integral, o Programa Mais Educação (2008), que procura ofertar a concepção de Educação Integral através da escola de tempo integral presente no Brasil.

2.3.1 Reflexões sobre Educação Integral no Brasil na atualidade

A discussão da Educação Integral no Brasil se baseia nas experiências de Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro. O objetivo dessa Educação é valorizar a integração de saberes, espaços e experimentações. A integração faz com que a Educação Integral procure superar as desigualdades sociais, algumas ainda mantidas infelizmente pela cultura escolar.

Para Godoy (2012), as concepções de educação integral são:

- a) escola assistencialista para os desprivilegiados que pretende substituir a família, por meio e ocupação de tempo livre;
- b) escola autoritária que busca a prevenção do crime por meio de rotinas rígidas;
- c) concepção democrática que visa melhorar o desempenho escolar enquanto ferramenta para a emancipação;

d) educação em tempo integral, modelo em que sua implantação independe da estrutura física da escola (p. 47).

Percebe-se que se está assistido por diversas modalidades de escolas na perspectiva de Godoy, deixando claro que a educação em tempo integral é o foco desta pesquisa. Ele menciona que a implementação independe da estrutura física da escola pode ser desenvolvida ou não no prédio escolar, ou seja, se a ênfase for dada nessa visão, pode ser desenvolvida tendo ou não estrutura física escolar. Contudo, sabe-se que, para se desenvolver a Educação Integral, usam-se as dependências da comunidade, como barracão, quadra esportiva entre outros, oferecidas pelo bairro onde a escola está inserida.

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

Seguindo nessa perspectiva, Carlini (2012) também traz suas concepções: “a Educação Integral poderá promover o processo de escolarização com eficiência para os alunos da escola pública oriundos de classes populares” (p.444). Ressalta ainda que o objetivo da escola pública é ofertar aprendizagem de qualidade e garantir que o aluno tenha acesso a conceitos e pressupostos fundamentais para a vida.

É válido ressaltar que Educação Integral preza pela formação integral do sujeito, ou seja, trata de uma educação completa, com o sentido de ampliar a possibilidade de acesso a um pensamento de ser humano integral, preconizando o desenvolvimento humano mais amplo, completo e articulado com o currículo, ou seja, fazer com que os conteúdos didáticos sejam imbricados com a vida do aluno de fato. Não preconiza somente o tempo, mas valoriza a qualidade, ou seja, amplia as quatro horas-aulas da jornada de trabalho com qualidade.

Essa qualidade significa que, com a ampliação do tempo escolar, os alunos ficam em pleno desenvolvimento, pois as atividades desenvolvidas lhes proporcionam formação para além da sala de aula. Moll aponta que:

[...] a educação integral na escola de dia inteiro implica mobilização pedagógica, disposição para um diálogo permanente entre gestores, professores, estudantes e comunidade, além da parte institucional,

curricular e pedagógica que precisa ser pensada para responder à diversidade da escola brasileira (MOLL et al., p. 139).

Na escola de tempo integral, visa-se à ideia de ocupar o tempo livre dos alunos com atividades significativas que envolvam todas as áreas do conhecimento, ampliando a jornada escolar. Observa-se que Educação Integral é uma concepção de educação, que poderá ser concebida em uma escola de tempo integral ou de educação em tempo integral, e essa, por sua vez, dependerá dessa concepção de educação. Nesse sentido, o tempo integral na escola pressupõe a adoção de uma concepção de educação integral que significa o tempo escolar ampliado. É possível pensar em uma educação que envolva formação e informação e que compreenda outras atividades além da escolar, visando à construção da cidadania.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96, apresenta um ensaio importante: a primeira concepção de educação como processo formativo que se desenvolve em diversas esferas: contempla a vida familiar, a convivência humana, o trabalho, os movimentos sociais, as organizações da sociedade civil para além das instituições de ensino e pesquisa. Ou seja, a finalidade da educação é o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação sinaliza ainda que o horário de trabalho efetivo, em sala de aula, deve ser de quatro horas, devendo ser progressivamente ampliado para o tempo integral a critério dos sistemas de ensino. Ainda prevê que as redes escolares públicas urbanas funcionem em regime de tempo integral, conforme artigos descritos a seguir.

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.

Art.87. § 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 (BRASIL, 1996).

Além dos explícitos na LDBN/1996, outra base legal que rege a educação nacional é o PNE- Plano Nacional de Educação- 2001-2010⁵, ou seja, o primeiro

⁵ Este é considerado o 1º Plano Nacional de Educação em forma de lei, pois o anterior, de 1962, na vigência da LDB 4.024, 1961, foi uma iniciativa do MEC e foi aprovada pelo Conselho Federal de Educação (BRASIL, 2001).

Plano de Educação, sob a Lei nº 10.172, que apresenta, em suas diretrizes, o aumento da jornada escolar para turno integral. Para deixar mais evidente, fez-se necessário um decreto de lei que especificasse como se classificaria uma escola de turno integral. Assim, o Decreto nº 6253, de 13 de novembro de 2007, no artigo 4º, define o que considera educação em tempo integral; no artigo 20, delimita as horas; no artigo 21, amplia a jornada escolar; e no artigo 22, promove a educação de tempo integral:

Art. 4º 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 que um mesmo aluno permanece na escola ou em atividades escolares;

Art. 20. Será considerada educação básica em tempo integral, em 2007, o turno escolar com duração igual ou superior a seis horas diárias, compreendendo o tempo total que um mesmo aluno permanece na escola ou em atividades escolares.

Art. 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, 2007).

Com base nesses artigos, Gadotti (2008) afirma que o PNE trazia excelentes diagnósticos da realidade educacional brasileira com inúmeras metas que solucionariam os problemas educacionais. Entretanto, o PNE sofreu alguns impactos em sua base de sustentação, como o financiamento, que teve nove vetos aplicados pelo então Presidente Fernando Henrique Cardoso, e o aumento do Produto Interno Bruto (PIB), com o investimento de, no mínimo, 7% na educação. Mesmo previsto em lei, as metas de qualidade de ensino não foram atingidas.

Relacionando esses apontamentos mencionados, cria-se ainda um novo Plano Nacional de Educação para substituir o que já existia e garantir mais 10 anos de aplicabilidade de metas e melhorias na educação. Busca-se, assim, a qualidade tão almejada na educação, com a ampliação do PIB (Produto Interno Bruto) para que se executassem as metas previstas. Já o novo PNE (2011-2020) destina 10% do PIB para investimento na educação, o que ainda não está garantido.

O FUNDEB⁶ faz menção à escola de tempo integral, pois dá início, de modo mais concreto, à implantação da escola de tempo integral. Estipula valores

⁶ O FUNDEB foi criado pela emenda constitucional nº 53 de 9 de dezembro de 2006 e virou lei nº 11.494 de 2007. É o fundo de natureza contábil criado para fornecer recursos para todas as etapas da Educação Básica desde creches ao ensino médio e Educação de Jovens e Adultos. Seu objetivo é aumentar os recursos da educação básica, distribuindo esses recursos de modo equilibrado por todo o país. Cada Estado distribui seus recursos do seu próprio fundo de acordo com o Censo Escolar que

diferenciados para a educação de tempo parcial e de tempo integral, o que evidencia um real e definitivo projeto de Estado que previa reais recursos para a escola de tempo integral, conforme o artigo 10 da Lei nº 11.494:

Art. 10. A distribuição proporcional de recursos dos Fundos levará em conta as seguintes diferenças entre etapas, modalidades e tipos de estabelecimento de ensino da educação básica:

- I - creche em tempo integral;
- II - pré-escola em tempo integral;
- III - creche em tempo parcial;
- IV - pré-escola em tempo parcial;
- IX - ensino fundamental em tempo integral;
- XII - ensino médio em tempo integral.

Os debates sobre Educação Integral voltaram ao cenário da educação brasileira através do Governo Lula (2002-2010), que visava à melhoria da qualidade do ensino público brasileiro, e pelo Ministro de Educação Fernando Haddad, em 24 de abril de 2007, ao lançar o Documento “Compromisso Todos pela Educação” com 51 metas, dentre elas o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) do Ministério da Educação (MEC). Ao lançar o PDE, o governo federal estabeleceu 28 diretrizes que, posteriormente, avançaram para 51 ações a serem cumpridas pelos municípios e estados para melhorar a qualidade da educação básica no país.

O Plano de Desenvolvimento da Educação prevê diversas ações que visam identificar e solucionar os problemas que afetam diretamente a educação brasileira e inclui ações de combate a problemas sociais que inibem o ensino e o aprendizado com qualidade, como saúde nas escolas, Olhar Brasil, Luz para Todos, entre outros (MEC, 2015). Essas ações deverão ser desenvolvidas conjuntamente pela União, Estados e Municípios (MEC, 2015).

Esse plano apontou múltiplas ações em todos os níveis e modalidades de educação, mais especificamente na Educação Básica, com número maior de ações voltadas para o ensino fundamental. Uma das ações criadas no PDE é o Programa Mais Educação em que os alunos passarão mais tempo na escola, terão mais atividades no contra turno e ampliação do espaço educativo, como estratégia para construir, no cenário educacional brasileiro, a Educação Integral, que fornecerá suporte aos sistemas estaduais e municipais para que possam ampliar a jornada

demonstra o número de alunos matriculados na rede de Educação Básica no ano anterior. É o único a apresentar a destinação de recursos especificamente direcionados ao ensino em tempo integral.

escolar funcionando, no mínimo, sete horas por dia, habilitando-os a receber o recurso do FUNDEB.

Para Jaqueline Moll (2012):

[...] há um grande desafio a ser superado, a escola dividida por turnos, entendida como única alternativa para o funcionamento da escola pública brasileira. Experiências em países europeus como França e Inglaterra, que já possuem escolas de seis horas diárias; duas ou mais horas em projetos nos mostram ser possível a ampliação da jornada escolar. Ampliar o tempo da jornada escolar requer organizar o espaço físico, currículo e a jornada de trabalho do professor, procurando dar qualidade a este tempo (p.28, grifos da autora).

Seguindo nessa perspectiva, Carlini (2012, p.444) avalia que “a Educação Integral poderá promover o processo de escolarização com eficiência para os alunos da escola pública oriundos de classes populares”. Ressalta-se que o objetivo da escola pública é ofertar aprendizagem de qualidade e garantir que o aluno tenha acesso a conceitos e pressupostos fundamentais para a vida.

Essa qualidade significa que, com a ampliação do tempo escolar, os alunos ficam em pleno desenvolvimento no ambiente escolar, pois as atividades desenvolvidas lhes proporcionam formação para além da sala de aula. Contudo:

A educação integral na escola de dia inteiro implica mobilização pedagógica, disposição para um diálogo permanente entre gestores, professores, estudantes e comunidade, além da parte institucional, curricular e pedagógica que precisa ser pensada para responder à diversidade da escola brasileira (MOLL et al., p. 139).

Fica explícito que a escola necessita reorganizar todo seu espaço e sua função pedagógica, para que consiga dar conta dessa reorganização curricular respondendo a toda diversidade escolar.

Moll (2008) esclarece que a Educação Integral é um território intencionalmente educador que procurará enriquecer as experiências escolares dos alunos, ou seja, apresenta diversas maneiras e possibilidades de aprender, exercendo funções pedagógicas, procurando, acima de tudo, respeitar a história e trajetórias dos sujeitos envolvidos nesse processo. O que se pretende é enxergar a educação além das quatro paredes da sala de aula, bem como enxergar além dos muros da escola. Serão favorecidos com isso o aluno e o espaço escolar, que ganhará vida, pois diversos conhecimentos transitarão nesse espaço.

Conforme Guará (2006, p.16), a Educação Integral preconiza o desenvolvimento humano como horizonte (...), a necessidade de realização das potencialidades de

cada indivíduo para que possa evoluir plenamente com a conjugação de suas capacidades, conectando as diversas dimensões do sujeito bem como as áreas: cognitiva, afetiva, ética, social, lúdica, estética, física, biológica.

É importante destacar que o Conselho Nacional de Educação (CNE), Câmara de Educação Básica (CEB), na Resolução de número 7, de 14 de dezembro de 2010-MEC, fixou as Diretrizes Curriculares do ensino fundamental de nove anos. Para o Conselho, a educação em escola de tempo integral busca a permanência dos alunos durante o tempo de, no mínimo, sete horas diárias, contabilizando uma carga horária de 1400 horas, ampliando, assim, o tempo e o espaço. O artigo 37 deixa claro que:

A proposta educacional da escola de tempo integral promoverá a ampliação de tempos, espaços e oportunidades educativas e o compartilhamento da tarefa de educar e cuidar entre os profissionais da escola e de outras áreas, as famílias e outros atores sociais, sob a coordenação da escola e de seus professores, visando alcançar a melhoria da qualidade da aprendizagem e da convivência social e diminuir as diferenças de acesso ao conhecimento e aos bens culturais, em especial entre as populações socialmente mais vulneráveis(p.10).

Santos (2013) afirma que a escola de tempo integral procura ser o diferencial na educação, pois, com a jornada ampliada, procura organizar as atividades escolares tendo como meta a aprendizagem significativa. Trata-se de uma mudança de cultura enraizada de esquemas mentais ditados por uma que dê relevância à prática. Ampliar a jornada escolar em sete horas é oportunizar aos alunos da educação básica uma reflexão sobre eles mesmos e sobre as relações com o meio que os cerca. Essa forma de educação compreenderá as potencialidades dessas crianças e jovens contribuindo para o desenvolvimento de cidadãos reflexivos, críticos e atuantes na sociedade.

Dessa forma, a Educação Integral começa a se integrar com a realidade do dia a dia das escolas públicas brasileiras, através do Programa Mais Educação (PME), como uma política de Educação Integral.

4 O PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO NO CONTEXTO DA PRÁTICA: (RE) SIGNIFICANDO A POLÍTICA PÚBLICA NO CENÁRIO SOCIAL E EDUCACIONAL PARA O DESENVOLVIMENTO REGIONAL

A construção da agenda pública sobre Educação Integral iniciou em 2007 através do Programa Mais Educação, coordenado por Jaqueline Moll. A agenda da Educação Integral veio motivada pelo Unesco, com o documento de Jacques Delors, que apresenta os quatro pilares da educação: aprender a ser, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a aprender, sendo o governo brasileiro signatário desse documento em que se apresenta o PME, o qual quer que a escola conecte-se com a sociedade.

O Programa Mais Educação busca o tempo integral, a escola integrada e integradora dessas várias possibilidades formativas da sociedade. Segue a linha de mapeamento das atividades que a cidade oferece, como: museus, praças, auditórios, câmara de vereadores, entre outros, pois há saberes que acredita que somente a escola desenvolverá, buscando organizar toda a comunidade escolar.

4.1 O Município de Taquara: recorte territorial da pesquisa

O município no qual a pesquisa foi realizada localiza-se na Encosta Inferior da Microrregião da Encosta da Serra, na Mesorregião Metropolitana de Porto Alegre, ficando a menos de 100 quilômetros de distância da capital. Pertence ao COREDE-Paranhana Encosta da Serra. Conforme o censo do IBGE de 2013, o município possui 56.896 habitantes, sendo que a grande maioria reside na zona urbana e cerca de 10 mil da população residem na zona rural.

Sua área territorial é de 458 km², com 119,35 habitantes por Km². Com clima subtropical úmido, encontra-se a 600 metros do nível do mar (IBGE, 2013).

Figura 2 – Mapa do município

Fonte: Google.com.br/maps.

O município de Taquara foi fundado em 17 de abril de 1886, contando hoje com 129 anos de colonização. Ganhou esse nome por sua vegetação cerrada de bambus silvestres.

4.2 A implantação do Programa Mais Educação no Município

O município de Taquara contava, no ano de 2015, com 39 escolas públicas, sendo 11 escolas estaduais e 28 escolas municipais de ensino. Uma das escolas estaduais é a Escola Técnica Monteiro Lobato que está classificada entre as seis melhores escolas públicas estaduais de nível técnico do estado

Na área rural, concentra-se um número significativo de 18 escolas municipais. Computa ainda nove escolas municipais de educação infantil e nove estabelecimentos de educação particular desde a educação infantil até pós-graduação.

Como pode-se observar através dos dados apresentados pela Secretaria Municipal de Educação do Município, o Programa Mais Educação contempla uma grande parte das escolas, atendendo um número bem significativo de instituições, totalizando mais de 50% dos educandários da rede. O programa foi implantado pelo município no ano de 2010, como pode-se verificar na tabela que segue. Essas

escolas foram apontadas para integrar o programa por apresentarem baixo índice no IDEB, um dos critérios para que a escola pudesse participar do programa, especialmente para elevar seus índices.

Na tabela apresentada a seguir, consta o ano em que cada escola aderiu ao programa e o número de alunos que atendeu.

Tabela 1 – Escolas cadastradas no Programa Mais Educação- 2010 até 2015.

| Escolas | Ano que iniciaram no PME | Nº de alunos que atende | Oficinas |
|-----------------------------------|---------------------------------|--------------------------------|--|
| EMEF Calisto Eolálio Letti | 2012 | 120 | - Orientação de estudos; - Taekwondo; - canto coral; - Esporte na escola; - Dança Gaúcha |
| EMEF 17 de Abril | 2012 | 80 | - Orientação de estudos; - Taekwondo; - Esporte na escola; - Teatro |
| EMEF Dr. Alipio Alfredo Sperb | 2010 | 120 | - Orientação de estudos; - Taekwondo; - Esporte na escola; - Dança Gaúcha |
| EMEF Getúlio Vargas | 2010 | 120 | - Orientação de estudos; - Taekwondo; - Esporte na escola; - Banda; - Xadrez |
| EMEF Dr. Lauro Hamp Muller | 2010 | 120 | - Orientação de estudos; - Taekwondo; - Esporte na escola; - Percussão |
| EMEF João Martins Nunes | 2012 | 120 | - Orientação de estudos; - Esporte na escola; - Artesanato; - Jornal escolar |
| EMEF Rosa Elsa Mertins | 2013 | 120 | - Orientação de estudos; - Taekwondo; - Esporte na escola; - Teatro |
| EMEF Antônio Martins Rangel | 2013 | 50 | - Orientação de estudos; - Taekwondo; - Canteiros Sustentáveis; - Arte e coral |
| EMEF Arlindo Martins | 2013 | 60 | - Orientação de estudos; - Taekwondo; - Canteiros Sustentáveis; - Artesanato |
| EMEF Emilio Leichtveis | 2013 | 120 | - Orientação de estudos; - Artesanato; - Taekwondo; - Banda |
| EMEF Zeferino Vicente Neves Filho | 2013 | 120 | - Orientação de estudos; Taekwondo; - Horta escolar; - Artesanato |

continua...

continuação

| | | | |
|--------------------------------------|------|-----------------------------|--|
| EMEF Luis Böes | 2013 | 100 | - Orientação escolar; - Taekwondo; - Teatro; - Artesanato |
| EMEF Dona Leopoldina | 2013 | Não foi informado pela SMEC | Não foi informado pela SMEC |
| EMEF Julio Maurer | 2013 | Não foi informado pela SMEC | Não foi informado pela SMEC |
| EMEF Tomé de Souza | 2012 | Não foi informado pela SMEC | Não foi informado pela SMEC |
| EMEF 25 de Julho | 2013 | Não foi informado pela SMEC | Não foi informado pela SMEC |
| EMEF Rudi Lindenmeyer | 2013 | Não foi informado pela SMEC | Não foi informado pela SMEC |
| Colégio Municipal Theophilo Sauer | 2010 | Não foi informado pela SMEC | Não foi informado pela SMEC |

Fonte: Secretaria Municipal de Educação de Taquara(2015) – Coordenadora do Programa

No ano de implantação do programa nas escolas, quatro delas foram pioneiras: Colégio Municipal Theophilo Sauer, EMEF Dr. Lauro Hamp Muller, EMEF Getúlio Vargas e EMEF Dr. Alípio Alfredo Sperb. Três delas iniciaram atendendo 120 alunos, sendo que somente de uma delas não se obteve informação de quantos alunos eram atendidos. Essas escolas se mantiveram no programa até o ano de 2015. Algumas não iniciaram o programa desde o início das aulas em fevereiro, por falta de repasse do MEC, mas iniciaram as atividades relacionadas ao programa nos meses seguintes. Muitas delas também não terminaram o ano de 2015, visto que a verba repassada não supria o atendimento aos alunos nem com a merenda escolar nem com a manutenção dos professores e oficinairos, conforme a coordenadora municipal da Secretaria de Educação.

Através do relato da coordenadora do Programa da Secretaria Municipal de Educação, foram apontadas várias dificuldades encontradas para o desenvolvimento das oficinas, bem como dificuldade de estrutura física para a realização das atividades com os alunos, visto que nem todas as escolas possuíam área coberta e quadra de esportes. A entrevistada relata ainda que algumas escolas atendiam seus alunos nos centros comunitários das associações de moradores.

Pode-se observar na tabela 1 que o programa contempla 18 escolas municipais e também um elevado número de alunos que se encontram em situação de vulnerabilidade social, totalizando, conforme o apresentado, 1250 alunos. Contudo, a meta do município é abranger toda a sua rede de ensino, sendo que uma das metas do plano municipal de educação é que, até 2016, o programa atinja 100% das escolas que ainda não foram contempladas, conforme relato da coordenadora do Programa.

Pode-se observar, também, a quantidade de oficinas oferecidas pelo programa. A coordenadora relata que a oficina de Acompanhamento Pedagógico é obrigatória e recebe o nome de Orientação de Estudos. As demais oficinas são escolhidas pela comunidade escolar como prevê a Portaria Interministerial nº 17/2007 e regulamentado pelo Decreto 7.083/10.

No próximo subtítulo, apresentar-se-á o Programa Mais Educação, desde 2010 até 2015, na escola municipal Getúlio Vargas, informando os atendimentos efetuados, através dos relatos dos entrevistados.

4.3 A escola Municipal Getúlio Vargas – local do estudo

A escola Municipal de Ensino Fundamental Getúlio Vargas na qual foi realizada esta pesquisa situa-se no bairro Eldorado, na rua Adalberto Pereira dos Santos, nº 2955, na Cidade de Taquara/RS. A escola foi fundada em 1997, sob solicitação dos moradores dos loteamentos Eldorado e Tito. Logo que foi criada, era chamada de Alipinho, pois funcionava como um anexo da EMEF Alípio Alfredo Sperb, localizada no bairro próximo àquela localidade.

A escola atendia alunos da educação infantil à 3ª série, em uma casa alugada pela prefeitura, dispondo de três salas de aula e uma cozinha. As turmas eram divididas em dois turnos: na parte da manhã, eram atendidos os alunos da educação infantil, 2ª e 3ª séries; e na parte da tarde, a educação infantil e 1ª série, totalizando 70 alunos. Em 1998 e 1999, implantou-se uma turma de 4ª série e uma de 5ª série. Como a demanda de alunos cresceu bastante, a prefeitura alugou mais uma casa em frente a que já estava alugada para poder atender a grande procura pela escola, ficando nesse espaço até o final do ano de 2001.

No ano de 2002, a escola inaugura o seu prédio novo e, assim, aumenta o número de funcionários, dispondo de uma secretaria, sala de professores e biblioteca juntas, três banheiros, um refeitório e um laboratório de informática. Através de Lei Municipal, a escola recebe o nome de Escola Municipal Getúlio Dornelles Vargas. No ano de 2004, a escola foi credenciada junto ao CEED-RS, para atender alunos de quatro a seis anos, e no ensino fundamental de 1ª à 5ª séries. No ano de 2006, foi reinaugurada, pois recebeu uma reforma geral, com o término de uma sala de atividades múltiplas, laboratório de Ciências, dez

computadores, *scanner*, dois DVDs e impressora, ganhando, também, uma nova pracinha.

Nesse período, todos os professores eram concursados e possuíam formação específica para as áreas em que atuavam. A instituição tem como Missão “Promover a educação com qualidade, visando à formação integral do ser humano, possibilitando o desenvolvimento do aluno como sujeito autônomo” (P.P.P, p.11).

Sua Visão é:

Ser uma instituição de ensino reconhecida pela garantia de acesso a todos os educandos a um ensino de qualidade e a toda a comunidade escolar uma maior participação através da gestão democrática, buscando, assim, o fortalecimento das relações (P.P.P, p.11).

Em sua Missão, a escola mostra que possui preocupação com a qualidade na educação, uma vez que faz menção à formação integral do ser humano, ou seja, desde 2010, já desenvolvia o PME. Isso significa que já havia essa preocupação com a Educação Integral. Em sua Visão, menciona a participação democrática. Com isso, faz jus ao PME, quando aponta que a escolha das oficinas acontece através do que os alunos gostam e aquilo que os pais preferem.

No ano de 2010, no mês de setembro, a escola foi contemplada pelo Programa Mais Educação conforme solicitação da Secretaria Municipal de Educação através da plataforma PAR. Nesta data, passou a atender alunos em tempo integral, sendo este um Programa do Governo Federal, destinado às escolas de baixo IDEB.

A rotina do Programa na escola começa às 7h45min com a recepção dos alunos no refeitório com café da manhã e às 8h iniciam as oficinas. Às 11h30min, os alunos almoçam e depois descansam até iniciar as aulas do ensino regular. Muitos vão para o laboratório de informática e outros para a biblioteca nesse horário de intervalo.

Em 2012, ano em que foi aprovado o PPP da escola, o quadro de funcionários do Programa Mais Educação era o seguinte: um professor de Língua Portuguesa, um professor de Matemática e um coordenador geral disponibilizado pela Secretaria Municipal de Educação. Os demais profissionais eram contratados e remunerados a partir de verba específica vinda do Governo para o Programa. A escola e a Prefeitura Municipal eram responsáveis pela merenda oferecida aos participantes.

O Programa Mais Educação oferece aos alunos oficinas de letramento, matemática, rádio escolar, teatro, dança, banda fanfarra e taekwondo. Tendo em vista que a meta seis do Plano Nacional de Educação é oferecer educação em tempo integral, a escola buscava atender progressivamente o aumento da jornada escolar contemplando todos os alunos matriculados na instituição. Para esse atendimento, utilizava uma sala de aula no turno da manhã e uma na parte da tarde, a biblioteca, bem como o barracão da comunidade.

No ano de 2015, a escola reorganizou o espaço escolar realocando algumas turmas. Além disso, disponibilizou duas salas de aula que eram utilizadas somente para o Programa, tanto no turno da manhã quanto no turno da tarde.

4.4 Diagnóstico da comunidade escolar da escola Municipal Getúlio Vargas

A comunidade atendida pela escola Municipal Getúlio Dornelles Vargas é caracterizada por famílias carentes, composta por muitas pessoas, em que poucas trabalham para o sustento de todos. A renda salarial é muito baixa, uma vez que, na grande maioria, os pais são autônomos, trabalham em indústrias calçadistas e mudam de emprego com muita frequência.

Conforme o PPP da escola, há carência afetiva e de recursos materiais para o desenvolvimento de algumas atividades em sala de aula, pois a grande maioria das famílias não possui recursos financeiros suficientes para investir em livros e outros materiais escolares. Os alunos ficam ociosos no turno inverso ao da aula, permanecendo sozinhos em casa. Nessa situação, os irmãos maiores acabam assumindo a responsabilidade de cuidar dos irmãos menores.

Os alunos não possuem o hábito de estudar em casa. Na elaboração do PPP, foi enviado um questionário para os pais que relataram que a escola, além de oferecer uma educação de qualidade, deve atender os alunos de forma completa. Para a comunidade, a escola tem a função de formar os filhos para a vida e não para o mercado de trabalho.

A escola atende um público extremamente carente. As crianças, em grande número, vivem em situação de vulnerabilidade, quer seja em relação aos maus-tratos e aos abusos que sofrem constantemente, quer seja quanto à alimentação deficitária e à falta de espaços adequados para brincarem ou estudarem, enfim, por todo contexto socioeconômico do bairro. Isso se dá, principalmente, pela

comercialização do uso de drogas, associadas às mais diversas formas de violência que banalizam os conceitos que as crianças/adolescentes têm de certo ou errado, de baixo autoestima, falta de perspectiva de vida e falta de estímulo ao estudo.

É neste contexto que se apresenta o Programa Mais Educação, doravante PME, na escola municipal Getúlio Vargas na visão dos professores e dosicineiros.

4.5 A visão dos gestores na implantação do Programa Mais Educação

Este capítulo tem o objetivo de analisar a visão dos gestores da escola, como se deu a implantação do programa e de que forma foi realizada a formação dos agentes envolvidos nesse processo. Ao indagar os participantes da pesquisa de como o Programa Mais Educação foi apresentado pela Secretaria de Educação para a escola Getúlio Vargas, alcançaram-se as seguintes declarações:

As escolas que ficaram com IDEB baixo precisariam aderir ao PME, isso em 2007, onde precisavam fazer um plano estratégico dentro do PDE, para ser contemplado com a verba do PME. A escola buscou a SMEC, que ainda não tinha muito conhecimento, porque foi algo novo, para o município. Não realizaram nenhum curso para utilizar o programa (D).

Em 2007, foi sugerido pelo MEC que os municípios que obtiveram IDEB inferior à média estadual proposta aderissem ao programa para elevar seu IDEB nos próximos anos. Conforme o Manual do Programa, esse é um dos objetivos⁷estabelecidos.

Aqui se entende o motivo da adesão ao PME, autorizado porque o IDEB da escola foi abaixo do esperado pelos indicadores de aprendizagem durante dois anos antes de sua implantação. A escola recebeu uma formação específica para os profissionais envolvidos no Programa, pelo fato de ser desenvolvido no município e na escola pela primeira vez.

A diretora apresentou o PME que era um projeto na época. Ela procurava atender a maior parte dos alunos, então sempre insistia para os alunos que não faziam parte desse projeto para participar. Ela sempre ficava resgatando, ela mesma fazia esse papel. Ela me trouxe o PME como atividades de lazer no turno inverso ou então atividades de reforço de Português ou Matemática que já existiam aqui na escola. Eu como sou professora de português então me ofereceram. Então eu tinha uma turma de sala de aula e para completar as minhas 40 horas eu fiquei com as

⁷Escolas contempladas com o PDDE/Integral no ano de 2008 e 2009; - escolas com baixo IDEB e/ou localizadas em zonas de vulnerabilidade social; - escolas que estejam localizadas nas capitais e nas regiões metropolitanas, conforme dados do IBGE. (Manual do Programa Mais Educação, 2010, p. 9)

oficinas de Português do PME. Tinha oficinas de manhã e de tarde, três dias na semana. Também foi me pedido que esse reforço fosse de uma maneira mais lúdica. Eu utilizava uma metodologia diferenciada no PME diferente de sala de aula. Não podia ter perfil de sala de aula, era para eu utilizar o mínimo de recursos tradicionais possível. Um dos objetivos era para auxiliar nas atividades de tema de casa. Não é diferente do que temos hoje. Algumas adaptações a gente fez em função de que se remodelou os alunos. Hoje as turmas são diferentes (E).

Através do relato, observa-se que, desde a implantação do PME, já havia uma preocupação de como seriam desenvolvidas as atividades nas oficinas. Por isso, a metodologia de trabalho necessitava ser pensada para aquela realidade, exigindo uma mudança de cultura do professor. A escola percebeu essa necessidade de mudança e pensou na reorganização das turmas para um melhor desenvolvimento das atividades, dentro do ambiente escolar.

Tabela 2 – IDEB da Escola Getúlio Vargas- Anos Iniciais

| IDEB Observado | | | | Metas projetadas | | | | | | | |
|----------------|------|------|------|------------------|------|------|------|------|------|------|------|
| 2007 | 2009 | 2011 | 2013 | 2007 | 2009 | 2011 | 2013 | 2015 | 2017 | 2019 | 2021 |
| 4.0 | 4.8 | 5.2 | 4.9 | 3.9 | 4.2 | 4.6 | 4.9 | 5.2 | 5.5 | 5.7 | 6.0 |

Fonte: INEP- Instituto de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira- 2015. Adaptado pelo autor.

Como se pode analisar, o IDEB da escola Getúlio Dornelles Vargas não estava tão abaixo das metas projetadas. Em 2011, ano em que já contemplava o programa durante um ano, o IDEB aumentou além do projetado. A Coordenadora do Programa relatou que:

O programa pode ter influenciado, porém não foi somente com sua pequena intervenção que esse índice aumentou. Viemos sim desenvolvendo um bom trabalho junto aos professores e osicineiros, desenvolvemos algumas habilidades para que eles deem conta do conteúdo na sala de aula, mas caminhamos a passos muito lentos para já obter esse resultado(E).

Através desses dados, somente a entrevistada E soube explicar como foi implantado o programa na escola pela Secretaria de Educação, pois era, na época, professora das oficinas, como relatou em sua entrevista. Na participação dos demais profissionais, nota-se uma ausência de informações de determinados acontecimentos significativos para o funcionamento da escola, como a chegada de uma importante política pública no ambiente escolar de uma escola pública.

Nota-se, no depoimento da entrevistada E, que, com a implantação instantânea do PME, a gestão administrativa da escola preocupava-se em manter

todos os alunos do bairro envolvidos no projeto. Percebeu-se, ainda, que o Programa não foi apresentado de forma contextualizada, conforme exigiam os documentos, para que se tivesse uma interpretação coletiva do material com o corpo docente da escola. Por isso, a importância das formações continuadas de professores, advinda tanto da Secretaria de Educação quanto da própria escola.

O segundo questionamento foi se, para aquela comunidade em que se encontrava a escola, o PME seria importante. Os participantes relataram que:

É muito importante para comunidade, pois os alunos não têm onde ficar, porque também não têm o que comer em casa. Os pais comentam que gostam das repostas que o PME está oferecendo e elogiam muito o que está sendo desenvolvido pela escola (A).

Sim, principalmente com os projetos desenvolvidos e com a alimentação (carência de qualidade) (B).

Sim, para a realidade é muito importante. São vulneráveis, porque os alunos não têm onde ficar, porque alguns pais trabalham, outros são beneficiários de programas federais. Fizemos uma conscientização com a comunidade de que estar participando das oficinas era importante, porque na verdade queriam vir só para comer. Buscamos a valorização dos projetos. A busca por pessoas que estão/estudam na área. Conseguimos manter os mesmos professores, pois os alunos criaram vínculos com eles (C).

Hoje consigo observar que o PME veio para contribuir tanto para escola como para a comunidade (D).

Eu acreditei e acredito ainda que o programa é importante. Ele está tirando os alunos dessa vulnerabilidade social. O programa consegue diminuir essa vulnerabilidade. Apesar de ter algumas ressalvas no programa, eu acredito sim que ele está tirando os alunos dessas más oportunidades que eles teriam nesse turno inverso (E).

Analisando a declaração do entrevistado A, pode-se verificar que o PME faz diferença para aquela comunidade, pois, como relatam os pais, há elogios para o trabalho realizado. Além de deixarem os filhos na escola por não terem com quem deixar, eles estão se desenvolvendo, mudando essa visão de assistencialismo para efetivo desenvolvimento de habilidades.

Através das entrevistas, percebe-se que o PME, em um primeiro momento, foi entendido pela comunidade como assistencialismo aos alunos de situação vulnerável. Essa visão da escola, aos poucos, foi se transformando através da contratação de profissionais que já atuavam na área, para que, assim, se desenvolvesse um trabalho de qualidade, mostrando para os pais a importância do PME para a aprendizagem dos alunos.

Para Costa (2012), a educação é um forte elemento para combater o desafio da vulnerabilidade social, buscando superar a lógica da exclusão, da desigualdade e da opressão. Analisando esse contexto, é visto que a escola muda essa realidade de exclusão desses alunos, inserindo-os em um ambiente acolhedor dinâmico.

Questionados ainda sobre como aconteceram os processos de formação docente na implementação do programa, os entrevistados apontaram que:

No início (2010), tinham de 15 em 15 dias formação na UFRGS a equipe diretiva e osicineiros, 80 horas. Era trabalhado como tinha que ser, que era para ser diferenciado de sala de aula, ideias de como trabalhar oficinas de música. Outros municípios que já trabalhavam traziam as ideias e que as angústias eram as mesmas com osicineiros, espaço físico. Eram quatro escolas no nosso município que compartilhavam bastante osicineiros. Foi muito bom, não havia competição. Sempre foi dado prioridade para pagamento dosicineiros. A escola sempre teve esse olhar para verba (D).

De acordo com o relato, nota-se que há uma falta de conhecimento sobre como era a formação e como deveria ser essa formação enquanto escola. É relevante que todos que compõem a escola tenham conhecimento do PME, identificando sua finalidade e seus objetivos. Além disso, é importante o envolvimento dos profissionais com as ações já desenvolvidas no ambiente escolar e como essas poderão influenciar na aprendizagem dos alunos que participam do Programa.

Com a adesão ao PME pela prefeitura e pela escola, surgiram algumas dúvidas sobre seu funcionamento. Foram identificadas falhas na comunicação, de formação ou informação de como deveriam funcionar as oficinas. Isso ficou evidente nos dados apresentados pelo entrevistado D, que obteve uma formação quinzenal pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Ele não realizou a formação com osicineiros da escola. No entanto, não passou para os demais colegas as informações, como é possível verificar nos relatos. Essas informações obtidas pelo entrevistado serviriam de apoio para a melhoria da qualidade desejada pelo programa.

Ainda questionando os entrevistados sobre a necessidade de modificações na estrutura física e de profissionais para a adaptação da nova política, os participantes destacaram que:

Sim, precisaram unir turmas para que ficasse duas salas para PME. Antes tinham uma sala só e o barracão da comunidade. Mas hoje ainda fica disponível para escola o barracão da comunidade, porém não é utilizado mais porque os alunos ficavam transitando na rua (C).

Sim, mas reestruturou o espaço, deixaram duas salas, antes era usado o barracão (D).

Sim, hoje nós temos duas salas de aulas destinadas para o programa. São duas salas amplas, e uma delas a gente utiliza para guardar os instrumentos da banda da escola. Os instrumentos foram comprados com a verba do PME e uma boa parte dos instrumentos foram comprados pela SMEC (E).

Analisando os depoimentos, constata-se que houve um remanejamento de professores, ou seja, uma otimização, como já mencionado no texto anterior. Se um professor tem carga horária de trabalho sobrando, ele é convidado a desenvolver uma oficina no programa na escola em que leciona. De acordo com o que consta no Manual do Programa:

Essa estratégia promove a ampliação de tempos, espaços, oportunidades educativas e o compartilhamento da tarefa de educar entre os profissionais da educação e de outras áreas, as famílias e diferentes atores sociais, sob a coordenação da escola e dos professores (2010, p. 15).

Já na estrutura física da escola, houve adequação de alguns espaços para que, realmente, o programa acontecesse. No ano de 2010, essas oficinas eram desenvolvidas no barracão da comunidade onde a escola está inserida. O presidente do bairro colocou à disposição da escola o barracão para que as oficinas fossem desenvolvidas nesse espaço. Porém, em dias de chuvas, visto que o barracão possuía um telhado com goteiras, causando alagamentos, o trabalho com os educandos era prejudicado. Além disso, para os alunos chegarem até o barracão, deviam seguir por uma trilha que ficava toda alagada com as chuvas.

No decorrer dos anos, a escola começou a criar estratégias de como poderia dar conta desses alunos dentro do ambiente escolar sem que precisassem sair da escola. Foi assim que decidiram juntar duas turmas para que sobrassem duas salas de aula para atender esses 120 alunos.

Conforme a contribuição da entrevistada E e as observações realizadas, a escola possui duas salas de aulas estruturadas com materiais adquiridos pela verba do programa para a realização das atividades. Durante o dia, são oferecidas quatro oficinas: duas ocorrem na parte da manhã e duas ocorrem na parte da tarde, porque há duas turmas pela parte da manhã e duas turmas pela parte da tarde. No documento base do programa consta que:

Art. 2º São princípios da educação integral, no âmbito do Programa Mais Educação - 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 (DECRETO Nº 7.083).

Sendo assim, a escola está em consonância com o respectivo decreto que serve de base para o desenvolvimento do PME no âmbito regional. Foi realizada uma readequação das turmas para que ficassem livres duas salas para desenvolver as atividades propostas nas oficinas.

Os entrevistados foram questionados quanto aos desafios da implantação do Programa na escola e declararam que:

Um dos desafios foi o espaço físico(B).

Um dos desafios que conseguimos sanar foi o espaço físico. E o aluno que vem pra cá aproveita as oficinas (espaço maior), mesmo tendo somente duas salas ambientes(C).

Vários desafios. Porque naquele momento era outra diretora, mas ela acreditava no PME, porque vinha da SMEC. Os espaços e os oficineiros. A verba atrasou e os oficineiros já estavam trabalhando e daí precisaram buscar novos (D).

Através dos relatos, percebe-se que o maior desafio era o espaço físico. No decreto nº7.083, eram mencionados esses espaços temáticos. Mesmo que a escola não possuísse um ambiente propício com ginásio de esportes e quadra esportiva, a escola conseguiu se adaptar ao PME com as duas salas e com o pequeno pátio para desenvolver as habilidades.

Dessa forma, a escola já realiza algumas ações com vistas à ampliação do espaço no âmbito do PME em relação à readequação dos prédios. Essa ação foi uma das adaptações realizadas para que os alunos não necessitassem sair do ambiente escolar, para realizar suas oficinas. Isso vai ao encontro do que propõe o Manual do Programa, no artigo segundo, citado anteriormente.

4.5.1 A interpretação e implantação da Política do Programa Mais Educação

Analisar o contexto da prática reflete aprofundar como são interpretadas determinadas políticas públicas, neste caso, o Programa Mais Educação e as contradições e tensões encontradas nessas interpretações realizadas pelos profissionais que as desenvolvem e as expressam no texto do programa. Ao questionar os entrevistados se hoje observam ainda tensões e contradições na interpretação do Programa, eles apontaram que:

No início, tinha diversidade e hoje trabalham na mesma linha. E foi importante continuar com os mesmos oficinairos(A).

É uma caminhada, ainda existe resistência de alguns professores em fazer parte da escola o PME (B).

Jaqueline Moll foi minha professora no pós, e ela sempre dizia que devíamos ter um olhar para o bem-estar do aluno e a aprendizagem. Acolher o aluno de vulnerabilidade e a estrutura para recebê-lo(C).

Essa leitura eu já fiz há algum tempo. Acho ela muita vaga nos objetivos das oficinas. A gente também busca uma valorização, autoestima, a oficina de esportes também seria uma maneira deles se expressarem.É em cima dessas habilidades que traçamos informalmente o que nós trabalhamos(E).

Constata-se que houve resistência de alguns colegas professores com o Programa. Também houve algumas tensões entre os professores e os colegas oficinairos, embora trabalhassem na mesma perspectiva.

Conforme Mainardes (2007), o contexto da prática se faz através da reinterpretção da política e a partir das experiências, histórias e visão de mundo desses profissionais que atuam no desenvolvimento da política. Questionados sobre as principais dificuldades identificadas no contexto da prática dessa política, os entrevistados indicaram que:

A única dificuldade é a verba. É difícil encontrar um oficinairo que atue na área(A).

O tempo das oficinas antes era de seis horas e agora aumentou para sete horas. Precisa de espaço físico maior e a remuneração dos professores. Os profes e oficinairos estão aqui só porque criaram vínculo com nossa escola e com os alunos(B).

É o espaço físico para atender aluno, pois usamos a biblioteca, sala de informática, refeitório. E o refeitório é pequeno.Precisamos de dois momentos. Precisamos pensar na estrutura(C).

Juntar os oficinairos.Poucas vezes consegui reunir todos os oficinairos. Sempre dizia para eles me peçam as coisas, material e etc..Eles me solicitavam até por e-mail, quando não lembravam no dia de suas oficinas. Alguns oficinairos eu precisava estar junto com eles acompanhando porque percebia que eles não tinham a didática (E).

Através dos relatos, verifica-se que os profissionais necessitam ainda de um espaço físico mais adequado para realizar determinadas oficinas, a fim de que as atividades sejam ainda mais atrativas para os alunos. Ainda sobre os oficinairos, percebe-se que muitos são mais técnicos e não possuem a didática e a metodologia para trabalhar com os alunos, pois isso não faz parte de sua formação.

Santos e Vieira (2012) fazem refletir a questão de espaço e a estrutura física inadequada. As escolas públicas necessitam de adequações para atender e acolher

estudantes com dignidade. Seguindo essa linha de pensamento, nota-se que as escolas municipais necessitam de uma reestruturação a fim de atender a essa demanda do PME, acolhendo com qualidade o estudante contemplado com ampliação da jornada escolar. Sobre a formação dosicineiros, as reuniões de grupos se tornam essenciais, uma vez que esses profissionais precisam de orientações sobre o trabalho pedagógico no dia a dia.

Ao serem questionados se como gestor/supervisor/coordenador conseguem observar uma melhora na qualidade do ensino dos alunos que participam do PME, trouxeram as seguintes considerações:

Sim, uma melhora bem grande. Existe a troca das dificuldades entre os professores com osicineiros. A supervisão e orientação estão sempre em conjunto (A).

Sim, com o aumento do IDEB (B).

Existe uma melhoria muito grande na qualidade do ensino. Ex: um aluno que tinha problema em se socializar, hoje, participa das atividades (C).

Sim, melhoria bem grande. Não somente da aprendizagem, mas da socialização, o não faltar. Trabalhamos a perspectiva que os alunos são da escola e não do PME. Começou a mudar quando conseguiram colocar professor do ensino regular no PME(D).

Sim, percebo na parte do convívio com o outro, no respeito às regras porque sempre cobramos muito eles nesse aspecto. E acredito que no desenvolvimento de habilidades que antes não eram tão desenvolvidas e por eles estarem se sentindo pertencentes à escola e cuidarem do patrimônio da mesma(E).

Um dos entrevistados baseou-se no aumento do IDEB, porque sabia que um dos objetivos do programa era o aumento do IDEB, porém não se ateuve que, no segundo ano de programa, o IDEB da escola baixou. A partir de uma reunião com a participação dosicineiros, a coordenadora mencionou esse dado a que o entrevistado A se refere. Nesse encontro pré-agendado, os professores passam as dificuldades que os alunos têm para a coordenadora e, assim, a coordenadora e osicineiros criam atividades para tentar desenvolver habilidades a fim de que os educandos inscritos no PME consigam, na sala de aula regular, dar conta do conteúdo em defasagem.

O relato de que os alunos conseguem conviver harmoniosamente uns com os outros é uma grande conquista, visto que a sociedade em que convivem não preza por essa convivência com o outro, respeitando o próximo e o patrimônio da escola. Sabe-se que, a partir do momento em que esse indivíduo cria um vínculo afetivo

com os professores e com osicineiros e se sente acolhido e pertencente àquela escola, zelará por esse patrimônio.

Lembra Guará (2006) que:

A educao deve responder a uma multiplicidade de exigências do indivíduo, ou seja, do aluno, com o intuito de atender a essa multiplicidade de funoes por isso faz-se necessário que a escola forme o cidadão integralmente, potencializando a dimensão qualitativa e quantitativa quanto  aquisio de saberes, desenvolvimento de valores, competências e habilidades necessários a uma vida saudável em sociedade, garantindo dessa forma o direito de aprender (p.346).

Sendo assim, a escola, em alguns momentos, vive, sim, a educao integral, conforme a fala da entrevistada: *“Sim, percebo na parte do convívio com o outro, no respeito às regras [...] no desenvolvimento de habilidades que antes não eram tão desenvolvidas e por eles estarem se sentindo pertencentes  escola”*(E). A fala da participante da pesquisa se complementa com a fala de Guará quando diz que se deve pensar no cidadão integralmente, potencializando seus saberes e seu desenvolvimento de valores. Atrves disso, o professor conquistar esse aluno para que ele se desenvolva integralmente e volte a sonhar e a ter objetivos para estar no programa. Cabe ao educador, então, encantar esse aluno.

4.5.2 A dinâmica na implantao na escola Municipal Getúlio Vargas

Referindo-se ao contexto pedagógico de como se fazem as escolhas dos macrocampos e de que forma a comunidade participa ou não dessa escolha, como o Círculo de Pais e Mestres da escola, os entrevistados relataram que:

Foi escolhido, pois tínhamos uma oficina de dança, não foi produtivo. Daí trocamos para instrumentos de corda, escolhemos junto com a comunidade, pela necessidade dos alunos. Os alunos preferem teatro e esportes. Eles gostam de tocar instrumentos, conquista da escola, porque faz parte de envolver eles bem como osicineiros (C).

Eu acho que as oficinas de acompanhamento pedagógico (reforço) são importantes. Sempre foi escolhido pela direo e pela SMEC, quando entrei já estavam montadas. As oficinas de músicas, esportes, lazer, artes e culturas, elas são escolhidas por troca. Quando iniciei tinha dança, capoeira, canto e coral, teatro, taekwondo. Elas vão se alternando para atender necessidades da escola. Sempre pensando nos alunos. Então como aqui a comunidade não tem acesso às atividades culturais, a dança e o teatro foram colocados nos primeiros momentos. Depois, sentiu-se a necessidade dos alunos e eles gostam muito de atividades esportivas e luta. Então foi atendido com a oficina de esporte e taekwondo e de capoeira que já existiu. Foi visto essa vontade dos alunos, esse interesse dos alunos e as outras pela falta de acesso do alunos. Eu tmbm gostava das oficinas de

dança e teatro, porque é uma questão de expressão. Tem lacunas em algumas expressões (E).

Ao analisar os relatos, identifica-se uma grande preocupação em atender bem o aluno, deixando-o contente com o que faz. Isso significa fazê-lo se sentir pertencente àquela comunidade escolar. Conforme o Manual do Programa:

A escola poderá escolher três ou quatro macrocampos. A partir dos macrocampos escolhidos, poderá optar por cinco ou seis atividades para serem desenvolvidas com os estudantes. Porém o macrocampo Acompanhamento Pedagógico é obrigatório para todas as escolas, devendo haver pelo menos uma atividade no plano de trabalho (2010, p.11).

Contudo, observa-se, por vezes, desconhecimento por parte dos entrevistados sobre as escolhas dos macrocampos. Isso acontece em especial com o Acompanhamento Pedagógico, que é uma das principais oficinas que devem ser desenvolvidas, visto que envolve várias áreas do conhecimento. Quando questionados se o Projeto Político Pedagógico contempla o PME, apresentaram em seus depoimentos que contemplam o que está proposto no projeto. O PPP é de extrema importância, pois é um documento que organiza todo o trabalho pedagógico dentro da escola. Segundo Veiga (1995), o PPP, além de ser importante, é de fundamental necessidade porque é construído e vivenciado em todos os momentos, por todos os funcionários envolvidos no processo educativo da escola.

Ao questionar sobre os benefícios que o programa proporcionaria para os alunos da escola, os entrevistados apresentaram que:

São vários benefícios. O professor monta um projeto e trabalha não reforço (explicam para osicineiros que não é reforço e sim atividades diferenciadas). Tem uma planilha onde o professor de ensino regular coloca as dificuldades que os alunos precisam desenvolver (planilha criada pela escola). Uma conquista da escola/programa foram as turmas separadas de 2ª e 3ª anos e outra de 4ª e 5ª anos. As professoras comentavam que os alunos de 4ª ano estavam no nível de 3ª ano, daí era feita a troca de turma. É importante ter professores que estão estudando na área, para sentir a necessidade do aluno (A, B, C, D, E).

Com essa informação, pode-se analisar a preocupação quanto ao desenvolvimento do aluno para que ele consiga ser incluído no nível de aprendizado em que está naquele momento. Outra ação que a escola fez foi a separação das turmas enquanto série/ano, ou seja, se o aluno ainda não tem desenvolvido tal habilidade para estar naquela determinada turma, oicineiro e a coordenadora do programa observam o aluno durante as oficinas e avaliam se ele deve ou não trocar de turma.

Com o macrocampo Acompanhamento Pedagógico, os oficinairos desenvolvem habilidades necessárias para que os alunos possam a vir dar conta dessa lacuna que ficou no processo de ensino que sofreram. Essa dificuldade talvez não se dê pela escola, mas pelas condições em que se encontram os alunos naquele momento.

Enquanto foram construindo o PLANO DE DESENVOLVIMENTO DA ESCOLA, foram montando os objetivos e estratégias e visualizaram as melhorias que o PME iria trazer, traçamos metas e ações. Quando implantaram, tiveram apoio da SMEC e do prefeito em exercício na época. Eles valorizavam muito. Se faltava merenda, o prefeito sempre dava um jeito. Tinham otimização de profes e hoje não mais (BRASIL, 2007, grifo do autor).

Com este relato, percebe-se o quanto uma política pública pode vir a somar para o desenvolvimento local de uma comunidade escolar, visto que, através do Programa, a escola pode pensar-se. Também é importante destacar que o apoio da mantenedora é fundamental para a implantação de um Programa como esse. Ainda sobre as contribuições nas aprendizagens, o participante E declarou que:

Acredito que um dos benefícios seriam tirá-los de más oportunidades do turno inverso. O reforço (acompanhamento pedagógico) é um dos principais dos objetivos. Eu acredito que eles não vão mudar todas as competências lógicas e linguísticas dos alunos. Eu acredito nele como um a mais, um despertar de interesse nessas duas áreas e também que ele não vai resolver os problemas de aprendizagem, isso não acredito. Outro benefício é a verba que o PME tem. A escola realmente gosta do PME e quer manter o PME, que apoia muito a escola. Com essa verba, a gente faz muita coisa para os alunos na escola (E).

Observa-se um grande envolvimento e preocupação enquanto escola em saber das dificuldades encontradas pelos professores de ensino regular, para que os oficinairos produzam os projetos direcionados às dificuldades que os alunos precisam superar. É importante que os oficinairos tenham formação pedagógica ao longo do programa para efetivar um trabalho de acordo com as necessidades dos alunos.

Acerca da escolha dos monitores através do Manual do Programa, é importante considerar que:

O trabalho de monitoria deverá ser desempenhado, preferencialmente, por estudantes universitários de formação específica nas áreas de desenvolvimento das atividades ou pessoas da comunidade com habilidades apropriadas, como, por exemplo, instrutor de judô, mestre de capoeira, contador de histórias, agricultor para horta escolar, etc. (2010, p.13).

Busca-se entender, na prática, como funciona o macrocampo Acompanhamento Pedagógico. As professoras e osicineiros entrevistados relataram que:

A coordenadora está na sala de aula perguntando e auxiliando no que nós precisamos. E se precisar reunião com todos ela faz(C).

Não é reforço, não é trabalhar conteúdo de sala de aula. É trabalhar de forma diferenciada com atividades mais lúdicas, como jogos, muita coisa visual. Ludicidade não é só jogo, maquetes, cartazes, etc. Tem momentos que irão trabalhar quatro operações, textos, mas de forma diferenciada. É separado em duas turmas de manhã e duas turmas de tarde, por nível de aprendizagem (D).

Eu apoio as quatro professoras/oficineiros e digo para eles trabalharem da maneira que eles acharem melhor. Se eles achassem que determinado momento deveria fazer atividades mais tradicionais, eu apoio que eles deveriam fazer. Mas eles trocam muito comigo para fazer atividades diferenciadas. A profe de Matemática ela é a profe titular deles. Então ela adotou para ela não repetir as atividades que ela faz de manhã. Eles construíram um livrinho matemático da vida deles. Eles vão para informática, ela tem alguns softwares para trabalhar com gráficos, planta baixa, conjunções. Ela consegue trabalhar com uma metodologia bem diferenciada. A profe de Português, ela procura trazer textos, ela não trabalha com palavras soltas, trabalha com piadas, joguinhos de formação de textos, RPG, algumas atividades mais artísticas de expressão, gibis, substantivos, letra de músicas, trabalha bem lúdico e voltado ao português, mas porque é estudante de Letras. A profe de alfabetização, ela trabalha com atividades mais curtas e sistemáticas. Ela não dá continuidade para grandes projetos, eles têm cadernos de Português e Matemática, mas trabalha com joguinhos e folhinhas e produção de textos e faz intervenções individuais, por isso turmas pequenas. Trabalha bastante a afetividade e autoestima dos alunos (E).

Nota-se que a entrevistada E conhece como funciona o macrocampo Acompanhamento Pedagógico. Menciona que osicineiros e os professores propõem atividades diferenciadas para que os educandos desenvolvam as habilidades que eles ainda não desenvolveram no ensino regular. A participante relatou, de forma clara, que sabe como ocorrem as atividades, visto que interage com osicineiros todos os dias, esclarecendo dúvidas e confirmando as atividades que serão desenvolvidas durante aquela semana ou até mesmo durante aquele mês. Relatou ainda que *“sempre procuro trabalhar a partir do calendário da escola, para desenvolver atividades que vão de encontro com as programações escolares”* (E).

Os entrevistados apontaram ainda que o macrocampo não trabalha como reforço pedagógico, como vários profissionais imaginam que seja. Relataram que realizam atividades diferenciadas, utilizando o lúdico.

Ao questioná-los sobre a influência na melhoria da aprendizagem dos alunos e por que e como isso ocorre, apresentaram as seguintes considerações:

Sim, muito, aumenta as notas, os trabalhos e estudam para as provas (A).

Sim, porque têm as oficinas de Português e Matemática e musicalidade do aluno. Os alunos se socializam na sala(B).

Sim, de mera importância, pois uma aluna que nunca participava em aula já entrega os trabalhos. Pois a qualidade das oficinas tanto de tarde como de manhã são as mesmas, porque a profe procura trabalhar com o lúdico, envolvendo os alunos(C).

Acredito que fortaleça. Porque uma parte dos professores são os professores de sala de aula, então eles sabem as lacunas que determinado conteúdo tem, então esse professor pode fazer essa intervenção mais objetiva. Esse acompanhamento é para criar mais vínculo afetivo do que criar mais conhecimento. Temos a preocupação de não perder os alunos do PME, os profes sempre estão resgatando isso. Ex: profe ensinou a fazer Power point, e eles gostaram, não trabalhou gramática. Os nossos alunos gostam de estar nas oficinas. Todos professores conversam sobre a disciplina e respeito. A minha fala é baseada no respeito que tudo vai dar certo se nós nos respeitarmos. É fala muito comum entre os oficineiros, de fazer atividades, dificilmente eles não vão fazer uma atividade proposta (E).

Como se pode observar, o macrocampo Acompanhamento Pedagógico é desenvolvido através de atividades diferenciadas, envolvendo a ludicidade e o afeto. Os alunos entram em contato com outras tecnologias, com músicas e expressão corporal como a dança, fazendo, assim, com que eles desenvolvam várias habilidades. Quando realizam os trabalhos solicitados pelas demais matérias e elevam seus conhecimentos e notas, ficam contentes. Elogiar o aluno nessas situações faz com que a sua autoestima melhore.

Paro (2008) aponta que:

É muito comum procurar-se apenas no currículo formal adotado pela escola aquilo que compõe o rol de saberes teoricamente passíveis de serem aprendidos pelos educandos. Mas é preciso considerar o já consagrado conceito de “currículo oculto” que se acha presente dentro e fora das salas de aulas a que se refere (p.63, grifo do autor).

Quando Paro (2010) apresenta essa fala, é possível emancipar as considerações feitas pelo professor quando diz: *“Esse acompanhamento é para criar mais vínculo afetivo do que criar mais conhecimento.”* (E). É significativo valorizar os saberes trazidos de casa e ouvir este aluno para que ele se expresse de forma a manifestar as suas angústias e suas tentativas de conhecimento frustradas ou não, desenvolvendo um sentimento de acolhimento dentro daquele ambiente chamado escola, em que se produzem novos saberes.

Quando se escuta esse aluno e se dialoga com ele, é possível saber o interesse do aluno, como ele aprende e o que pode aprender. A interação é um primeiro passo para que o processo de ensino e aprendizagem ocorra, a partir da criação do vínculo entre alunos, professores eicineiros.

4.6 O processo de formação e implantação do Programa Mais Educação na escola Municipal Getúlio Vargas – visão dos professores eicineiros

Através das análises realizadas nos documentos legais que contemplam o Programa Mais Educação, buscou-se verificar de que forma foi realizada a implantação do referido Programa na escola Getúlio Vargas. A escola aderiu ao Programa através do PDDE. Os municípios, estados e distrito federal participam mediante à adesão do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação (Decreto nº 6094/07), sendo participantes as escolas com baixo IDEB entre os anos de 2008 e 2009, localizadas e/ou em zonas de vulnerabilidade social; escolas que estejam localizadas nas capitais e nas regiões metropolitanas, conforme dados do IBGE (Manual do Programa Mais Educação, 2010, p. 9).

Através dessas informações, nota-se que a escola Getúlio Vargas possui as características para adesão ao PME. Para que essa política fosse desenvolvida na escola, seria necessário que o programa fosse apresentado ao grupo de profissionais presentes no determinado ano. Quando questionados, professores/icineiros, sobre como foi apresentado o Programa Mais Educação e de que forma aconteceram as formações continuadas, tanto pela Secretaria Municipal de Educação quanto pela referida escola, os participantes relataram que:

Sei que o programa iniciou em 2010 na escola, mas não participei e estou há quatro anos no programa (P.A).

Conheço o que a coordenadora da escola apresentou no início do ano que tinha como função para os alunos aprenderem mais. Só tive formação na academia (O.B).

Não. A escola fez no início do ano explicando como funciona as oficinas, mas não o programa como um todo (P.C).

Tivemos uma reunião na escola onde foi passado o objetivo do PME (O.D).

Na visão dos professores eicineiros, observa-se uma pequena ausência de informações e de acontecimentos importantes para o funcionamento do PME na referida escola, como a chegada de uma política pública ou apenas um programa na

escola pública que tinha como principal objetivo aumentar o IDEB, ou seja, um indicador de qualidade. É de grande relevância que todos os envolvidos que fazem parte da escola tenham esse conhecimento do PME, sua finalidade, sua importância e sua articulação com as ações já desenvolvidas no ambiente escolar, bem como saibam de que forma o Programa influenciará na aprendizagem e na qualidade de ensino dos alunos.

Nota-se ainda que houve uma abordagem sobre o PME na escola somente no início do ano. Isso se deu com o único objetivo de apresentar as oficinas e não para estudar o Programa a partir de seus fundamentos pedagógicos.

Quando questionados se conhecem o texto referência do Programa, os participantes relataram desconhecer o documento. O texto referência para debates da Educação Integral encontra-se nos Cadernos Série Mais Educação e Educação Integral do MEC (2009). O texto foi produzido pelo Grupo de Trabalho composto por gestores e educadores municipais, estaduais e federais, representantes da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), pelos membros do Conselho Nacional dos Secretários de Educação (CONSED), da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), da Associação Nacional pela Formação de Profissionais da Educação (ANFOPE), de Universidades e de Organizações não-governamentais comprometidas com a educação. Esses grupos foram convocados pelo Ministério da Educação, coordenados pela SECAD.

Já quando questionados se observaram resistência individual ou coletiva do PME, apareceram as seguintes considerações: “*Bem acolhido pela coordenadora do PME*” (PC) e “*Não observo, os outros professores gostam e elogiam o PME*” (PA). Na visão dos professores eicineiros, o programa é acolhido pelo grupo de professores da escola, pois recebem elogios a partir das atividades que desenvolvem.

4.6.1 Obstáculos encontrados no processo de implementação do Programa Mais Educação

Neste subcapítulo, analisam-se as dificuldades enfrentadas pelos professores e icineiros durante a sua prática no dia a dia e a observação ou não de alguma mudança na qualidade da aprendizagem dos alunos. Além disso, visou-se identificar a concepção que os entrevistados adotaram em sua prática.

Quando questionados osicineiros e professores sobre as dificuldades encontradas em sua prática, eles apontaram que:

Pra mim, o que sinto mais é prender atenção deles, é bem difícil. Se faz uma dramatização ou trabalho de artes eles se concentram mais. Só com a turma dos maiores (P.A).

Manter a atenção de alguns alunos (O.B).

Leitura e matemática. Fizemos um projeto de mural na escola, o que acontece na escola e os trabalhos que eles fizeram. Faço sempre diferenciado da sala de aula, porque se não fica puxado para eles (P.C).

Sim, por ter falta de experiência, mas com os alunos dou conta (O.D).

Através da fala dos entrevistados, percebe-se que, pela falta de experiência de alguns, a dificuldade encontrada em sua prática é de fazer com que esse aluno preste atenção no que o professor oicineiro solicita que se faça. Mas, ao mesmo tempo em que apresentam falhas em sua didática docente, buscam desenvolver, com a ajuda da coordenadora do PME, um trabalho que envolva os alunos, fazendo-os pertencentes e importantes para a escola.

Conforme Lima (2002):

O professor como sujeito que não reproduz apenas o conhecimento pode fazer do seu próprio trabalho de sala de aula um espaço de práxis docente e de transformação humana. É na ação refletida e na redimensão de sua prática que o professor pode ser agente de mudanças na escola e na sociedade (p. 246).

Nas palavras do autor, o professor como autor em sala de aula deve transformar e redimensionar sua prática para que alcance seus objetivos. Isso porque ele tem a função de transformar o ser humano, sendo, assim, agente de mudança na sociedade.

Com o intuito de fazer com que os professores eicineiros reflitam sobre sua prática, questionou-se se observam mudança na qualidade do ensino. Eles declararam que:

Muito, na alfabetização porque tenho mais tempo com eles; fiz muito jogo que desenvolve-se as habilidades para que aprendessem na sala. Na Matemática, também consigo perceber (P.A).

Sim, consigo ver uma aprendizagem evolutiva do taekwondo (O.B).

Eu consigo observar na escrita, porque eu trabalho com eles na sala de aula no turno inverso (P.C).

Sim, vários alunos a gente observa o convívio social. Foi mais mudança de pensamento deles. Quando iniciei a primeira aula, eles me disseram que gostavam de futebol. Tive que fazer um acordo com eles que faríamos novas atividades e no final da oficina dava um tempinho então para eles jogarem (O.D).

Pode-se analisar que os professores e oficinairos observam muitas mudanças na aprendizagem de seus alunos. Percebe-se ainda que, mesmo tendo pouco domínio de classe, procuram realizar atividades diversificadas e diferenciadas para que os alunos desenvolvam habilidades para dar conta do conteúdo em sala de aula.

Os objetivos II e III do PME são:

Art. 3º São objetivos do Programa Mais Educação:
II – promover diálogo entre os conteúdos escolares e os saberes locais;
III – favorecer a convivência entre professores, alunos e suas comunidades (DECRETO nº7.083).

Através dos objetivos, fica evidente que os professores e oficinairos buscam os mesmos objetivos. Nas observações realizadas, vivenciou-se o trabalho desenvolvido pela coordenadora do Programa revisando as atividades e trocando ideias com os professores/oficinairos para que suas atividades fossem mais dinâmicas e atingissem as habilidades que necessitam ser desenvolvidas pelas oficinas, para que o aluno venha a estabelecer relações com o conteúdo abordado em sala de aula.

Mesmo que os professores, os oficinairos e a coordenadora do Programa não conheçam os documentos normativos e os objetivos da proposta, bem como se operacionalizam as oficinas, os profissionais envolvidos com o PME desenvolvem atividades que vêm ao encontro dos objetivos propostos pelo Programa. Dessa forma, preenchem, em parte, as lacunas de aprendizagem.

Seguindo os questionamentos, perguntou-se acerca da qualidade da prática docente. Os entrevistados apontaram que:

É difícil de responder (chorou). Sou muito mãezona. Tento dar para eles o que eles têm necessidade, sei que sou gritona, brava. Minha realidade era difícil (meu pai era alcoólatra). Tento dar carinho, afeto e é por isso que a maioria gosta muito de mim, e estou sempre fazendo as coisas para eles se sentirem com que eles percebam que eu gosto muito deles. Eu conheço meus alunos, eu sei quando é manha. Converso muito com eles e procuro saber sobre a vida de cada um (P.A).

Prezo pela união entre eles e essa é a concepção, porque são bem unidos. Tenho bastante afeto com meus alunos e também pelo taekwondo (O.B).

Trabalho sempre assuntos que interessam eles (P.C).

Tem mais haver com essa coisa da combinação, em cumprir as combinações para poder conquistar a confiança deles e daí poder cobrar (O.D).

Através dos relatos, percebe-se o quanto os professores/oficineiros não apresentam estratégias elaboradas para o trabalho, pois nenhum entrevistado menciona isso em sua fala. Na colocação do Professor A, observa-se que ele procura ser acolhedor com os alunos, fazendo com que se sintam parte do Programa e da escola, visto que a comunidade é muito carente de carinho e de afeto.

Na observação realizada em sua oficina, verificou-se o quanto os alunos gostam do Professor A, porque foi recebê-los no refeitório da escola. Os alunos correram em sua direção para dar um abraço e entregar-lhe várias cartinhas e desenhos. Durante a oficina, vivenciou-se um dos alunos mostrando para o Professor A uma tatuagem no pescoço. Notou-se que o professor também tem uma tatuagem pequena no pescoço. Os alunos pegaram uma tatuagem de uma goma de mascar e fizeram-na do mesmo lado do pescoço que o Professor A, ficando igual a ele. Assim, percebe-se o que esse profissional representa para esses alunos.

Embora o Professor A não desenvolva uma didática clara, possui uma estratégia muito importante para com o Programa que tem como finalidade atender o aluno de forma integral, priorizando seus saberes locais para dialogar com os novos saberes. Busca, através do carinho e do afeto, conquistar esses alunos, pois sabe da grande carência afetiva da comunidade para com os alunos/filhos. Desenvolve, por isso, o sonhar e o almejar algo em suas vidas. Ele também passou por várias dificuldades e hoje desenvolve atividades prazerosas para que os alunos se sintam importantes e pertencentes ao ambiente escolar.

Já o Oficineiro B, menciona a união, pois, como desenvolve uma oficina de luta, faz com que os alunos sejam amigos e respeitem um ao outro, prezando, assim, pela união. Através da observação realizada em sua oficina, nota-se que quase todas as atividades desenvolvidas são em dupla e em grupo, fazendo com que se unam para a realização da oficina. Percebe-se ainda que o Oficineiro B é bastante jovem e não possui graduação. Ele faz estágio em uma academia onde consegue aprimorar seus conhecimentos para passar para os alunos da oficina que

desenvolve. Verifica-se um grande comprometimento desseicineiro com as atividades que aplica na oficina.

O Professor C procura desenvolver aulas que falam ou tratam da realidade dos alunos. Na observação de sua oficina, nota-se o quanto essa prática é satisfatória, pois ele fez uma atividade de telejornal em que os alunos apresentam um assunto que está em pauta em sua comunidade ou algum assunto escutado na televisão que lhes chamou muita atenção. Os alunos vestem roupas diferentes para representar o apresentador escolhido. O professor solicita que os alunos organizem um roteiro de apresentação e dramatizem alguma situação da notícia.

O Oficineiro D adota para sua prática as combinações. Ele tenta combinar algo com os alunos, lembrando-os sempre da combinação efetuada. Na observação de sua oficina, nota-se o quanto preza por essas combinações, pois lembra sempre o combinado, para que reflitam sobre as suas atitudes durante a oficina.

Através das entrevistas, constata-se que, mesmo não possuindo uma didática adequada, todos os envolvidos buscam aprimorar suas atividades solicitando ajuda, se necessário, para a coordenadora. Dessa forma, demonstram muita força de vontade em desenvolver algo diferente que desperte o interesse e o entusiasmo e o prazer dos alunos de participarem da oficina.

Para contextualizar a importância da prática pedagógica no dia a dia, Veiga (1994) aborda que:

A prática pedagógica é uma dimensão da prática social e pressupõe a relação teoria-prática, e é essencialmente nosso dever, como educadores, a busca de condições necessárias à sua realização (p.16).

Com a afirmação de Veiga, constata-se que o programa desenvolvido na escola com auxílio da coordenadora busca desenvolver uma prática pedagógica significativa para os alunos. Verificam-se condições necessárias para um trabalho construtivo e colaborativo, através da teoria e do auxílio a quem elabora a devida prática.

O sujeito se constrói pela apropriação de um patrimônio humano e pela mediação do outro. A história do sujeito é também uma das formas de atividade e de tipos de objetos suscetíveis de satisfazerem o desejo, de produzirem prazer e de fazerem sentido (CHARLOT, 2005, p. 38).

4.6.2 O Macrocampo Acompanhamento Pedagógico na escola Municipal Getúlio Vargas

Neste subcapítulo, apresenta-se a dinâmica utilizada pela escola para o desenvolvimento do macrocampo Acompanhamento Pedagógico, na visão dos professores e oficinairos. Questionam-se, portanto, os benefícios que o Acompanhamento Pedagógico aponta para os alunos e para a comunidade escolar, sabendo-se da grande importância que possui o macrocampo.

Assim, ao questionar os professores e oficinairos como funciona o macrocampo, busca-se entender a dinâmica utilizada pela escola. Os entrevistados apontaram que:

É separado em duas turmas A e a B. A turma A são os alunos de 2º, 3º e 4º anos e a turma B alunos de 5º anos. A coordenadora do PME já havia feito essa separação. Faz adaptação, se um aluno não se adapta em uma turma, volta para turma de origem (P.A).

Sim, porque na rua eles têm um bom comportamento. Sempre converso com eles que o que fazem na aula fica na aula, e que na rua não podem aloparr, e eles na grande maioria cumprem. É um dos mais importantes (O.B).

Agora é tudo misturado porque é orientação de estudos (refere-se às disciplinas). Daí tenho que auxiliar eles nos trabalhos e, muitas vezes, nem consigo auxiliar os alunos porque não sei, mas daí peço ajuda para coordenadora. As turmas são separadas por série (P.C).

Como se pode entender, a escola fez a separação por turmas, por isso existem quatro turmas: duas pela manhã e duas pela tarde, como mencionou o Professor A. Usam as letras A e B para identificá-las. A escola se adaptou a essa realidade, acreditando ser melhor, visto que já conhecia os alunos que frequentariam o Programa. Dessa forma, não deixariam todos os meninos em uma turma e nem todas as meninas em outra. Optaram, então, por misturar os alunos das duas turmas para que obtivessem um melhor aproveitamento nas oficinas.

Através do relato do Professor A, nota-se uma grande preocupação da coordenadora em observar se o aluno consegue se adaptar a essa nova realidade e se consegue dar conta das atividades que são desenvolvidas. Se o educando não conseguir dar conta da intervenção pedagógica, conversa-se com o aluno, sendo ele, então, convidado a frequentar a outra turma para que se sinta incluído no processo, fazendo com que desenvolva as habilidades que não foram contempladas em determinado ano de estudo. Assim, a intenção é fazê-lo se sentir incluído no

grupo, permitindo que consiga ampliar suas habilidades ao passar novamente para a turma que condiz com sua idade.

Ao analisar o caderno do macrocampo Acompanhamento Pedagógico, encontra-se essa organização de turmas, sugerindo também uma organização de atividades através dos projetos de trabalho que podem oferecer elementos interessantes. Na observação realizada em uma das oficinas, constatou-se que oicineiro tinha um planejamento que a coordenadora já havia visto no início da semana, porém não era denominado projeto de trabalho. A coordenadora possui uma pasta com todas as atividades desenvolvidas pelos professores e pelos icineiros.

Ainda sobre o aluno se adaptar ou não, ou se ele consegue desenvolver as habilidades, em nenhum momento é mencionado se é feita uma avaliação para saber dos avanços discentes. Ela é feita somente através de atividades informais as quais a professora relata para a coordenadora. No caderno do macrocampo, que serve de orientação para os professores e para os icineiros, menciona-se que os alunos devem ser avaliados para saber se evoluíram ou não nas aprendizagens.

Em nenhum momento das entrevistas foi mencionado registro de avanços através da construção de instrumentos e nem de socialização daquilo que é feito no Programa. Em uma das reuniões da qual participou a coordenadora, lançou-se para os professores e icineiros a ideia de iniciar o ano de 2015 com um portfólio. Solicitou-se que enviassem por e-mail os planejamentos e fizessem, por semana, um relatório das aulas que deveria ser enviado à coordenação para impressão e posterior montagem do portfólio.

Quanto à avaliação que é sugerida pelo macrocampo, não foi mencionada nenhuma forma de acompanhamento de evolução dos alunos no quesito aprendizagem. O macrocampo sugere a avaliação formativa para o aluno que participa do Programa. Aponta ainda que pode ser utilizado um dossiê, por meio de anotações sobre as produções dos alunos, ou, então, outro documento criado pela escola para esse contínuo acompanhamento do aluno, como relatório ou autoavaliação do aluno e até mesmo da turma.

Ao analisar as falas e o documento, percebe-se, por vezes, desconhecimento, por parte dos participantes, sobre o planejamento anual de atividades do PME e do caderno do macrocampo Acompanhamento Pedagógico que serve de orientação para a operacionalização do macrocampo, pois ninguém o mencionou. É importante

destacar ainda que os macrocampos podem oportunizar o humanizar educacional, pois, através de suas atividades, procuram concretizar a transformação na escola, conforme afirma Santos e Vieira (2012):

[...] ressignificação no mundo contemporâneo, no sentido de dar sentido ao que vivemos e fazemos, no sentido da paixão, da fantasia, do sonho, do verdadeiro encanto naquilo que move o homem e o faz sentir-se vivo, dar sentido a tempos e espaços educativos é tornar o universo escolar um universo de prazer (p.338).

Identifica-se, na resposta do Oficineiro B, que ele conversa bastante com os alunos. Na observação realizada em sua oficina, constatou-se que ele faz uma roda de conversas com os alunos e aponta o que foi trabalhado em aula. Faz a combinação da importância do respeito ao que foi mencionado pelos alunos no grupo e também proporciona um bate-papo, quando os alunos pontuam o que fazem na rua, avaliando se está certo ou não. O docente e os discentes possuem um diálogo bem tranquilo. Falam de seus familiares e gostam muito de contar as atividades realizadas.

Ao questionar os participantes da pesquisa sobre os benefícios que o macrocampo Acompanhamento Pedagógico (na escola pesquisada denominado de Orientação de Estudos) apresenta para esses alunos, eles afirmaram que:

É muito importante. Leitura, coordenação motora fina, ampla, interpretação, os cálculos. Conseguem observar o processo porque os alunos do PME acabam ajudando os outros colegas na sala, porque conseguem interpretar melhor a proposta das atividades e assim passam para os demais com a linguagem deles (P.A).

O conjunto de alunos é muito bom, pois quando combinado com eles todos acolhem e fazem junto as combinações (O.B).

Apontaram que, além do envolvimento que têm com as disciplinas abordadas, muitos conseguem dar-se conta do processo para chegar àquele resultado tanto com a Matemática quanto com a estrutura de outras atividades realizadas. Afirmaram ainda que, ao mesmo tempo em que conseguem dar conta do processo que realizaram naquela atividade, passam para os demais colegas em sala de aula as informações a partir de uma linguagem comum para que consigam aprender também esse processo. Citaram também o relacionamento entre eles, como o convívio e o respeito às combinações estabelecidas junto ao grupo.

Constata-se que, através desse macrocampo, acontece a interdisciplinaridade apontada nos documentos que regem o Programa, importante para o bom

andamento das demais oficinas. Um dos itens do macrocampo fala do diálogo com o currículo formal. A coordenadora está sempre em diálogo com as professoras do ensino regular para levantar as dificuldades dos alunos e encaminhá-las para as professoras e oficinairos, visto que não se encontram com os professores do ensino regular, mesmo que essa ação seja sugerida pelo caderno de acompanhamento, a fim dos profissionais envolvidos com o ensino regular e do Programa Mais Educação dialogarem sobre o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos.

Analisando o IDEB, indicador de qualidade no qual o Programa Mais Educação se baseou para sua execução, percebe-se um aumento durante a operacionalização do Programa, ou seja, um dos seus objetivos foi alcançado. Porém, a partir do parecer da coordenadora do programa, percebe-se que o aumento não se deu somente pelo Programa, visto que foi pouco tempo para que os alunos desenvolvessem suas habilidades não vencidas em sala de aula. Quando a coordenadora se refere a esse não aumento por causa do IDEB, ela cita que os alunos vêm em uma construção efetiva de valores e de afeto, como se pode analisar quando mencionado o diagnóstico da comunidade escolar, pois se fala de carência afetiva e de ausência de atenção para a elaboração de atividades como tema de casa, entre outros.

Em 2010, quando a escola aderiu ao Programa, não houve medição do IDEB. Ele seria medido em 2011. A projeção era que o IDEB da escola seria 4.6, e ela atingiu 5.2. Isso fez com que o indicador desse maior credibilidade ao programa. Já em 2013, a escola manteve-se na projeção desejada, 4.9. Através do IDEB, infere-se que houve melhorias na aprendizagem tanto em Língua Portuguesa quanto em Matemática, foco de investimento que o Programa faz em seu macrocampo.

Na disciplina de Língua Portuguesa, o IDEB do 5º ano ficou assim: 41% são os alunos que aprenderam adequadamente a competência de leitura e interpretação de textos. Dos 37 alunos que realizaram a avaliação na escola Getúlio Vargas, 15 demonstraram o aprendizado adequado. Como esse macrocampo propõe o desenvolvimento de atividades de leitura e interpretação através de diferentes metodologias, afirma-se que, sim, de alguma maneira, esse reflexo surge para o desenvolvimento das habilidades que se almeja nessa oficina oferecida. Já em Matemática, necessita-se um olhar mais peculiar, visto que somente 36% dos alunos aprenderam adequadamente as ferramentas para a resolução de problemas. De 37 alunos que realizaram a avaliação, 13 apenas demonstraram aprendizado

satisfatório. Sendo assim, requer que a oficina que desenvolve as atividades voltadas ao raciocínio lógico trabalhe mais com os materiais oferecidos e adquiridos pelo Programa para dar ênfase a essas dificuldades apontadas pelos alunos.

Isso faz com que, para além do comprometimento e respeito às regras e ao pertencimento à escola já construído pelo Programa, multiplique-se o aprendizado. Dessa forma, responde-se à qualidade do ensino tão almejada por todos.

4.7 A Educação Integral – visão da gestão, professores e oficinairos

Neste subcapítulo, o enfoque será a visão da gestão escolar e dos professores e oficinairos sobre a concepção de Educação Integral. Pretende-se saber se o Programa Mais Educação tem enfoque na Educação Integral, ou seja, se realiza Educação Integral.

No decorrer das entrevistas, uma das questões que foi mencionada para os professores e oficinairos foi: “O que você entende por Educação Integral?”. E eles relataram que:

O PME é um complemento do turno regular, estou falando da minha oficina de português (dificuldades em interpretação) na minha área. As outras práticas como taekwondo, porque vem para dentro da escola. Tem alunos que querem seguir. Para eles terem objetivos de vida e trazer eles para escola para não viver nessa marginalidade que tem outras coisas diferentes que não é só isso. Muitas pessoas dizem que PME é uma coisa e Educação Integral é outra. Que se o turno fosse integral seria só Português e Matemática. O PME trabalha as outras atividades. Educação Integral deveria ser como PME, com oficina e os maiores só estão no PME por causa das atividades que são diferenciadas (A).

Educação Integral não só dentro da escola, porque podem repassar para os outros. O PME é bem importante porque sempre conversa com os alunos no que é certo e bom para eles. É bem funcional, porque os alunos respeitam os professores e eles escutam bem (B).

Que é o dia inteiro na escola. Eu acho que é Educação Integral o PME, porque nós fizemos atividades diferenciadas, trabalho atividades mais lúdicas e percebo interesse neles quando trabalho com assuntos do dia a dia deles (C).

O PME tem tudo a ver com Educação Integral, os alunos estarem sobre os nossos olhos, não estarem na rua, tendo o reforço escolar para auxiliar. Educação Integral é eles terem um reforço durante o ano, mas diferente de sala de aula (D).

Ao serem analisados os depoimentos, constata-se que os professores e oficinairos desconhecem o que, de fato, é Educação Integral. Eles mencionam que o

PME faz Educação Integral em parte. Relataram que “*é o dia inteiro na escola*” (C) e “*O PME tem tudo a ver com Educação Integral*” (D).

A partir do Decreto nº 7.083/2010, verifica-se o que o Programa Mais Educação almeja:

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

§1º Para fins deste Decreto, considera educação básica em tempo integral a jornada escolar com duração igual ou superior a sete horas diárias, durante todo o período letivo, compreendendo o tempo total em que o aluno permanece na escola ou em atividades escolares em outros espaços educacionais.

No relato da gestão pedagógica, os entrevistados declararam que:

Acredito que não tem muita diferença porque eles ficam bastante tempo na escola e trabalham bastante o lúdico. Ele é um complemento no processo de aprendizagem (A).

O PME, todo material é comprado com esse dinheiro que vem do governo federal, mas tenho medo que se esse dinheiro venha para o município e isso não aconteça, para manter essa qualidade. Foram os professores que escolheram os jogos, instrumentos e materiais esportivos (a verba vem de seis em seis meses). Foi priorizado os oficinairos e depois os materiais pedagógicos. Essa verba vem pelo PDDE (dinheiro direto na escola) e não pela SMEC (C).

A diferença é que o PME foi aderido por causa de um problema da escola, onde contempla somente uma parte dos alunos da escola. A Educação Integral eles precisam atingir todos os alunos. Ainda não temos estruturas físicas para atender todos (D).

É na nossa realidade temos o PME e não Educação Integral. Pra mim seria essas atividades mais intercaladas ainda com as atividades de conhecimento formal. Ex: alunos dos anos finais, entre a aula de Português ou Matemática, teriam uma aula de taekwondo, de dança uma oficina de artes, isso seria mais integrado. Outra situação isso seria entrar na base curricular eles terem nota por isso. Outra ainda que seria Educação Integral os professores mesmo, porque os oficinairos não são professores, mais que alguns estudam para ser, mas não são formados. Eu sou muito cuidadosa em atender e auxiliar eles porque eles não são professores, minha preocupação é bem grande com isso. Essa parte que faltaria para eles serem professores eu procuro suprir isso com eles essa falta pedagógica que talvez eles venham a ter. Outra seria porque o PME tem as atividades desvinculadas das aulas formais, por ser em turno diferente Uma boa parte dos professores veem o PME como algo inserido, mas não pertencente. Hoje ele não é Educação Integral. O PME é muito bom, mas não supri a Educação Integral (E).

Analisando os relatos, destaca-se a ausência do entendimento do que é Educação Integral e do engajamento da gestão escolar, pois os entrevistados deveriam ser conscientes e fazer as mesmas considerações, pois representam a escola por um determinado período. Deveriam debater sobre o que é o PME e o que

entendem por Educação Integral a fim de se apropriarem desse conhecimento. É necessário pensar, juntamente com a equipe pedagógica da Secretaria da Educação, estratégias a fim de transformar o PME em Educação Integral visto que ele vem com esse intuito de ser educação em tempo integral para que as escolas consigam trabalhar o que prevê o Plano Nacional de Educação.

Logo, percebe-se que, na perspectiva teórico/metodológica sobre Educação Integral, fica distante a compreensão dos sujeitos que constroem o dia a dia. Mesmo que o PME seja desenvolvido, os profissionais envolvidos com o programa não têm a visão de Educação Integral, ou seja, a formação integral do aluno.

O decreto 7.083/2010 destaca ainda os princípios da Educação Integral:

Os princípios da educação integral são traduzidos pela compreensão do direito de aprender como inerente ao direito à vida, à saúde, à liberdade, ao respeito, à dignidade e à convivência familiar e comunitária; e como condição para o próprio desenvolvimento de uma sociedade republicana e democrática. Por meio da educação integral, se reconhecem as múltiplas dimensões do ser humano e a peculiaridade do desenvolvimento de crianças, adolescentes e jovens.

Sendo assim, percebe-se, em concordância com as contribuições anteriores, uma preocupação com esses alunos enquanto escola, pois o entrevistado A declarou que: *“eles ficam bastante tempo na escola e trabalham bastante o lúdico. Ele é um complemento no processo de aprendizagem”*. Esse é um direito que o aluno tem de aprender de forma prazerosa.

Em outro momento, a entrevista traz a preocupação acerca de quem são esses oficineiros e de que forma seria viável desenvolver uma Educação Integral para que se atingisse o que tanto se almeja: *“Outra ainda que seria Educação Integral os professores mesmo, porque os oficineiros não são professores, por mais que alguns estudam para ser, mas não são formados”*(E). Como citado pelo documento, esses alunos têm direito, por meio da Educação Integral, ao reconhecimento das múltiplas dimensões do ser humano e a sua peculiaridade no desenvolvimento, tanto da criança quanto do adolescente e jovem.

Santos e Vieira (2012) mencionam que o PME procura implantar um novo paradigma contemporâneo de educação tendo como base a Educação Integral, buscando consolidar uma política pública educacional de Estado. Isso tudo dá sentido ao que se vive e se faz, no sentido da paixão, da fantasia, do sonho e do verdadeiro encanto; naquilo que move o homem e o faz sentir-se vivo, dar sentido a tempos e espaços educativos, tornando o universo escolar um universo de prazer.

Acredita-se que o Programa Mais Educação, se mantido como prioridade pelos governos, contemplará a meta seis do Plano Nacional de Educação 2014-2024, que prevê a oferta de educação em tempo integral em, no mínimo, 50% das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% dos alunos da educação básica (BRASIL, 2014, p.10).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste estudo, discutiu-se e analisou-se o processo de implementação do Programa Mais Educação na escola Municipal Getúlio Vargas de Taquara,RS, por meio do contexto da prática, com o intuito de verificar as contribuições que aponta para a qualidade da educação no ensino fundamental com ênfase nos anos iniciais. Nesse espaço, as políticas são ressignificadas e recontextualizadas pelos sujeitos envolvidos e novas visões podem modificar o rumo da proposta inicial, redimensionando elementos que podem inferir na execução das demais escolas envolvidas no desenvolvimento do programa.

Para demarcar com maior coerência este trabalho de pesquisa, considerando o tempo, a realização do projeto e os trabalhos já realizados, foi feita uma revisão nas dissertações e teses realizadas nos últimos anos, importante para entender as discussões que acontecem nas pesquisas acadêmicas. Através da leitura desses textos realizados durante o desenvolvimento desta pesquisa, foi possível uma aproximação com os conceitos e a metodologia utilizados para esta dissertação.

O estudo baseou-se, inicialmente, no documento normativo do Programa e sua lei intersetorial nº 17/2007, em que a política se propõe a melhorar os índices da educação básica, garantindo proteção integral às crianças, jovens e adolescentes. Tudo isso para a construção de uma ação intersetorial entre as políticas públicas educacionais e sociais, que se fazem necessárias para que haja a diminuição das desigualdades educacionais objetivando a valorização da diversidade cultural brasileira.

Em um primeiro momento, apresenta-se o Programa Mais Educação e seus macrocampos e como eles devem ser desenvolvidos pelo município e pela escola. Destaca-se o macrocampo Acompanhamento Pedagógico, analisado através da visão dos gestores, dos professores e dosicineiros envolvidos, a fim de identificar as contribuições que o Programa apresenta para a qualidade do ensino. O contato prévio com a escola e a análise da realidade da comunidade escolar (através da observação) ajudaram a entender o porquê da ressignificação da política para aquela realidade. Abordou-se também a contextualização do programa enquanto política pública através da autora Eloisa Hofling, que fez entender como se constitui a política pública para que o programa se torne uma política pública educacional.

No segundo momento, apontou-se o ciclo de políticas o qual serviu de base metodológica para responder aos objetivos propostos, à luz do Programa Mais Educação, na escola Getúlio Vargas. E, em seguida, apresentou-se como se realizou a análise dos dados, conforme Lauren Bardin, apontando os estágios de análise de dados, deixando, assim, mais evidente a pesquisa realizada.

Em um terceiro passo, relatou-se a análise de dados, quando se fez uma comparação entre os documentos normativos do Programa com o contexto da prática na escola, analisando a implantação da política pública no município. Pôde-se constatar que, em 2010, ano em que a escola aderiu ao Programa, os processos de formação docente para a implementação da política foram escassos e insuficientes, acontecendo no curso de implementação da política, quando um gestor pedagógico era convidado a realizar a formação em Porto Alegre, RS, porém não havia um momento de socialização das informações com os demais integrantes do Programa na escola pesquisada.

É preciso reconhecer que uma transformação inicia de algum ponto. A coragem para a adoção de uma proposta que busca romper com a lógica da exclusão social e apresente aos estudantes novas possibilidades de aprendizagem precisa ser reconhecida. Constata-se, a partir da pesquisa, que tanto a SMEC como a gestão escolar não tinham conhecimento dos documentos de operacionalização do Programa acerca de sua implantação e implementação no município e na escola. Não houve, através das entrevistas, nenhuma proposta de leitura desse material. A escola não buscou materiais que dariam norte para a execução das oficinas, prendendo-se, conforme relato dos participantes, apenas às orientações que a SMEC fornecia. A escola sabia que estava aderindo ao Programa por causa de seu IDEB, pois, através de análise realizada pelo MEC, o IDEB da escola estava abaixo da projeção.

Diante do exposto, destacam-se algumas questões do contexto da prática que se tornaram relevantes para exemplificar a dinâmica de sua implantação, pois esse movimento não foi linear e tranquilo. Foi um processo tenso e conturbado no início, provocando muitas resistências, pelo ambiente escolar. Contudo, essas resistências, após o segundo ano de implementação, não aconteciam mais por parte dos professores, uma vez que o Programa passou a fazer parte do currículo escolar, não sendo mais uma atividade isolada no espaço escolar.

Constatou-se ainda que os professores e osicineiros encontram obstáculos no desenvolvimento de sua prática na execução das oficinas, pois não possuem experiências com a didática, mas se fazem comprometidos com a busca das regras de convivência e com o cuidado da escola, fazendo com que os alunos se façam pertencentes ao ambiente escolar. Essesicineiros são iniciantes na graduação e têm no Programa seu primeiro contato com a profissão docente.

Ao fazer a análise do macrocampo Acompanhamento Pedagógico, evidencia-se que a coordenadora do programa na escola, os professores e osicineiros não têm conhecimento do caderno que o programa propõe. No entanto, realizam algumas ações para a operacionalização dos avanços dos alunos ligados ao PME. A principal função a ser realizada pelos professores, no caso a contextualização, nessas oficinas não se faz presente.

Como todo processo de aprendizagem requer uma avaliação, o macrocampo Acompanhamento Pedagógico também preconiza a avaliação formativa. Analisando o contexto da prática e resignificando a política pública, nota-se que os sujeitos envolvidos no Programa Mais Educação não têm conhecimento desse processo de avaliação, mesmo sendo um dos pontos mais relevantes do Programa e da presente pesquisa, pois responde à principal pergunta: o macrocampo Acompanhamento Pedagógico possui articulação com os indicadores de aprendizagem?

A escola não possui nenhuma documentação de evolução dos alunos e nem mesmo de regresso dos educandos. Mesmo não tendo conhecimento dessa avaliação, a professora e a coordenadora do Programa conseguem avaliar se os alunos desenvolvem suas habilidades e se necessitam trocar de turma para acompanhá-la. Como possuem uma relação muito próxima com os alunos, elas conseguem perceber, mesmo que informalmente, esses progressos. Nas oficinas, os alunos desenvolvem uma roda de conversas em que retomam as regras de convívio e, após escutar os colegas, tentam sempre partir de sua realidade para desenvolver as atividades, para que se sintam importantes para o ambiente escolar e se façam pertencentes à escola.

Analisou-se ainda que os professores não trabalham com projetos de trabalhos, somente com planos de aulas. Não possuem projetos anuais, como prevê o macrocampo. A coordenadora possui somente um portfólio coletivo dos professores, com relatórios que ela solicita todo final de mês para anexar junto aos planejamentos.

Evidencia-se que os alunos têm como referência de vida os professores e oficinairos do Programa, pois, em uma das observações, os alunos estavam com uma tatuagem igual à da professora e faziam questão de mostrar para ela, como uma demonstração de carinho. É através desse afeto que os professores conseguem conquistar os alunos, envolvendo-os com o Programa e, conseqüentemente, com a escola.

Moretto (2012, p.48) diz que “aprender é construir significados.” Assim, a aprendizagem que se espera para este aluno é que essa aprendizagem seja significativa em sua trajetória escolar. O mesmo autor diz que o aluno é construtor de seus próprios conhecimentos, sendo que essa construção ocorre a partir das informações que recebe e na medida em que consegue estabelecer relações significativas com o universo simbólico de sua estrutura cognitiva. Verifica-se que, nesse processo de aprendizagem, é valorizada a experiência, a vivência do aluno e o conhecimento acumulado que ele possui em sua vida, interagindo de alguma forma e produzindo, conseqüentemente, um novo conhecimento.

Ao mencionar se o Programa Mais Educação contribui efetivamente para alcançar a meta seis do Plano Nacional de Educação, a Educação Integral, avalia-se que, conforme o artigo 37 do Conselho Nacional de Educação, o qual aponta que, para se efetivar uma Educação Integral, a escola deve ampliar tempos, espaços e oportunidades educativas e compartilhar a tarefa de educar e cuidar da escola e de outras áreas, o Programa contribui para a efetivação da Educação Integral no Brasil. Quando os alunos interagem com as diversas atividades nas oficinas, como menciona um dos entrevistados, o PME é um complemento no processo de aprendizagem, respeitando o direito de o aluno aprender de forma prazerosa.

Quando as oficinas são trabalhadas em outros espaços como foi mencionada na sua implementação, esse sujeito está em contato com as diversas realidades que o cercam. Isso significa que, com a ampliação do tempo escolar, os alunos estão em pleno desenvolvimento no ambiente, pois as atividades lhes proporcionam formação para além da sala de aula.

Na realidade analisada, o Programa qualifica o tempo e o espaço escolar, mudando a estrutura organizacional da escola. Alguns professores percebem que é possível pensar outras formas de trabalhar em sala de aula, a partir das oficinas, principalmente se forem pensar a educação em sua perspectiva integral.

Ao responder a questão de pesquisa “Quais as contribuições que o Programa Mais Educação proporciona para a qualidade da aprendizagem escolar do aluno do ensino fundamental?”, destaca-se, no limite deste estudo, a formação do aluno integral para além dos conhecimentos das disciplinas e das áreas.

Constata-se, assim, que o desenvolvimento regional está inserido nesse processo de busca da qualidade na educação, pois é através de programas como o Programa Mais Educação que se desenvolvem as pequenas localidades, fazendo com que essas sirvam de exemplo para as demais. Resignificando as políticas e as reinterpretando na sua realidade se constrói a diferença no ensino público.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Fernando et al. **Manifestos dos pioneiros da educação nova (1932) e dos educadores 1959**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco. Massangana, 2010. (Coleção Educadores).

BALL, S.J.; BOWE, R. Subject departments and the "implementation" of National Curriculum policy: an overview of the issues. **Journal of Curriculum Studies**, London, v.24, n. 2, p. 97-115, 1992.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 1977.

_____. **Análise de conteúdo**. Rio de Janeiro: Editora 70, 2002.

BRASIL. **Caderno de acompanhamento pedagógico**. Brasília: MEC/ SECAD, 2009.

_____. Constituição (1937). Constituição dos Estados Unidos do Brasil de 10 de novembro de 1937. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao37.htm>. Acesso em: 14 nov. 2014.

_____. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Secretaria Especial de Informática, 2014. Disponível em: V <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm>. Acesso em: 10 jan. 2015.

_____. Decreto Presidencial nº 7.083 de 27/01/2010. Dispõe sobre o Programa Mais Educação, Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20072010/2010/decreto/d7083.htm>. Acesso em: 10 jan. 2015.

_____. Decreto Presencial nº 6.094 de 24/04/2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando à mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm>. Acesso em: 5 nov. 2015.

_____. **Educação integral**: texto referência para o debate nacional. Brasília: MEC/SECAD, 2009.

_____. Lei nº 9.394, 20/12/1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em:
<<http://www6.senado.gov.br/sicon/ExecutaPesquisaLegislacao.action>>. Acesso em: 10 out. 2015.

_____. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm>. Acesso em: 20 jun. 2015.

_____. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. 2014a. Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm>. Acesso em: 20 jun. 2015.

_____. Ministério da Educação / Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (MEC/SASE), 2014.

_____. Ministério da Educação. **Educação integral/educação integrada e(m) tempo integral**: concepções e práticas na educação brasileira - Mapeamento das experiências de jornada escolar ampliada no Brasil. Brasília: MEC/SECAD, 2009.

_____. Portaria Interministerial nº 17, de 24/04/2007. Institui o Programa Mais Educação, que visa fomentar a educação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio do apoio a atividades sócio-educativas no contraturno escolar. Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=14887&Itemid=817>. Acesso em: 10 out. 2015.

_____. **Programa Mais Educação**: Gestão Intersectorial no Território. Brasília: MEC/SECAD, 2009.

_____. **Programa mais educação** – passo a passo. Brasília: MEC/SECAD, 2010.

_____. Projeto de Lei nº 8.035 de 20/12/2010. Aprova O Plano Nacional de Educação para o decênio 2011-2020 e dá outras providências. Disponível em:
<<http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=490116>>. Acesso em: 05 nov.2015.

_____. **Rede de saberes mais educação**: pressupostos para projetos pedagógicos de educação integral: caderno para professores e diretores de escolas. Brasília: MEC/SECAD, 2009.

_____. Resolução CNE/CEB nº 7. Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 anos, de 14 de dezembro de 2010 – MEC. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12992:diretrizes-para-a-educacao-basica&catid=323>. Acesso em: 01 out. 2012.

CARLINI, Herb. A construção dos centros integrados em Americana e Santa Bárbara D'Oeste (SP). In MOLL, Jaqueline (Org.). **Caminhos da Educação Integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012. 504 p.

CAVALCANTI, Daniella Medeiros. **Avaliação dos impactos do programa bolsa família na renda, na educação e no mercado de trabalho das famílias pobres do Brasil**. Dissertação (Mestrado em Economia) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, RN, 2013.

CHAGAS, Marco Antônio M. das et al. Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro: contribuições para o debate atual. In MOLL, Jaqueline (Org.). **Caminhos da Educação Integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012. 504 p.

CHARLOT, Bernard. **Relação com o saber, formação dos professores e globalização: questões para a educação hoje**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa et al. (Org.). **Educação integral em tempo integral: estudos e experiências em processo**. Petrópolis, RJ: FAPERJ, 2009.

_____. **Educação integral: concepções e práticas na educação**. Artigo apresentado no evento da ANPED em 2004. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/27/gt13/t137.pdf>>. Acesso em: 11 ago. 2015.

COSTA, Natacha Gonçalves. Comunidade educativas: por uma educação para o desenvolvimento integral. In MOLL, Jaqueline (Org.). **Caminhos da Educação Integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012. 504 p.

DOURADO, Luiz Fernandes. Plano Nacional de Educação como política de Estado: antecedentes históricos, avaliação e perspectivas. In: DOURADO, Luiz Fernandes (Org.). **Plano Nacional de Educação (2011-2020): avaliação e perspectivas**. 2. ed. Goiânia: Ed. da UFG; Belo Horizonte: Autêntica, 2011. p. 17-59.

DOURADO, Luiz Fernandes; OLIVEIRA, João Ferreira De. A qualidade da educação: perspectivas e desafios. **Cad. Cedes**, Campinas vol. 29, n. 78, p. 201-215, maio/ago. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v29n78/v29n78a04>>. Acesso em: 10 jan. 2016.

FAZENDA, Ivani C. **Interdisciplinaridade: um projeto em parceria**. São Paulo: Loyola, 1993.

GADOTTI, Moacir. **Convocados, uma vez mais**: ruptura continuidade e desafios do PDE. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2008.

_____. **Escola cidadã**. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2010. (Coleção questões da nossa época; v.9).

GODOY, Claudia M.O. **Programa mais educação: mais do mesmo?** Um estudo sobre a efetividade do Programa na rede pública municipal de São Luís do Maranhão. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação da Universidade Católica de Brasília, 2012. Disponível em: <<http://repositorio.ucb.br/jspui/bitstream/10869/892/1/Claudia%20Marcia%20de%20Oliveira%20Godoy.pdf>>. Acesso em: 12 jun. 2012.

GUARÁ, Isa Maria F. Rosa Guará. **É imprescindível educar integralmente**. São Paulo: Caderno Cenpec, 2006.

HÖFLING, Eloisa de Mattos. Estado e políticas (públicas) sociais. **Cadernos Cedes**, ano XXI, nº 55, novembro/2001.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo demográfico 2013**. 2013. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/home/default.php>>. Acesso em: 20 jun. 2015.

LIMA, M. S. L. Práticas de estágio supervisionado em formação continuada. In: ROSA, D. E. G. et al. **Didática e práticas de ensino**: interfaces com diferentes saberes e lugares formativos. Rio de Janeiro: DP& A, 2002.

MAINARDES, Jefferson. A abordagem do ciclo de políticas e suas contribuições para a análise da trajetória de políticas educacionais. **Atos de pesquisa em educação – PPGE/ME FURB**, v. 1, n. 2, p. 94-105, maio/ago. 2006. Disponível em: <<http://proxy.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/viewFile/34/10>>. Acesso em: 20 jun. 2015.

_____. Abordagem do ciclo de políticas: Uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: em 23 mar. 2012.

MOLL, Jaqueline. Conceitos e pressupostos: o que podemos dizer quando falamos de educação integral? Salto para o futuro. **Educação integral**. Ano XVIII boletim 13 - Agosto de 2008.

_____. Educação integral: texto referência para o debate nacional. Brasília: MEC/SECAD, 2009. (Mais Educação).

_____. A agenda da educação integral: compromissos para sua consolidação como política pública. In MOLL, Jaqueline (Org.). **Caminhos da Educação Integral**

no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012. 504 p.

MORETTO, Vasco Pedro. **Planejamento:** planejando a educação para o desenvolvimento de competências. 8. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

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

_____. **Educação como exercício do poder:** crítica ao senso comum em educação. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

RIBEIRO, Darcy. **O livro dos CIEPS.** Rio de Janeiro: Bloch, 1986.

SANTOS, Áurea A. Silva dos. **A gestão pedagógica do Programa Mais Educação: um olhar a partir da experiência da escola Teodora Bentes.** Belém: Universidade do Pará, 2013.

SANTOS, Claudia Cristina Pinto Santos; VIEIRA, Roberto Carlos. Reflexão sobre o Programa Mais Educação na rede estadual de ensino da Bahia (BA). MOLL, Jaqueline (Org.). **Caminhos da Educação Integral no Brasil:** direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012. 504 p.

SAVIANI, Demerval. O plano de desenvolvimento da educação: análise do projeto do MEC. **Revista Educação e Sociedade**, vol. 28, n.100, Campinas, out.2007.

SILVA, Jamerson Antônio de Almeida da; SILVA, P. Ninive Katharine. **Educação integral no Brasil de hoje.** Recife: UFPE, 2013.

SILVA, Jamerson Antônio de Almeida da et al. **Educação Integral no Brasil de Hoje.** Recife: UFPE, 2013.

SNYDERS, George. **Alunos felizes.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

TEIXEIRA, Anísio. **A Educação não é um privilégio.** MEC/ INEP, 1999. (Parte I e II).

TRIVIÑOS. Augusto N.S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais:** a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VEIGA, Ilma Passos (org). **Projeto político-pedagógico da escola.** Campinas: Papirus, 1995.

_____. A dialética materialista e a prática social. **Revista Movimento**, Porto Alegre, V.12, n.02, ago.2006.

WEISZ, Telma. **O diálogo entre o ensino e a aprendizagem**. 2. ed. São Paulo: Ática, 2009.

ANEXOS

Anexo A

Questões norteadoras para entrevista com professores e oficinairos do Programa Mais Educação

Nome: _____ Idade: _____

Professor concursado () Professor contratado () Oficinairo ()

- 1 – Como aconteceram os processos de formação docente na implementação do Programa Mais Educação?
- 2 – Você conhece o texto referência do Programa Mais Educação?
- 3 – Você observa resistência individual ou coletiva do Programa?
- 4 – Quais as principais dificuldades encontradas na prática do dia a dia do seu trabalho?
- 5 – Você consegue observar uma mudança na qualidade do ensino desses alunos que frequentam o programa? Quais?
- 6 – Quais os benefícios que o Macrocampo Acompanhamento Pedagógico (reforço escolar) apresenta para esses alunos?
- 7 – Como funciona, na prática, o macrocampo reforço escolar? Quais as disciplinas que contempla e como planeja e desenvolve as atividades com todos os alunos? É separado por série? Explique. Houve alguma adaptação desde sua implementação até agora? O que precisou mudar?
- 8 – O que você entende por Educação Integral?
- 9 – Qual a concepção que você adota de qualidade de sua prática? Explique.

Anexo B

Questões norteadoras para entrevista com Gestor e Coordenação Escolar

- 1- Como a política do Programa Mais Educação foi apresentada para vocês pela Secretaria de Educação?
- 2- Após a apresentação do programa pela secretaria, você acreditou que, para sua comunidade, seria importante desenvolvê-lo?
- 3- Quais os desafios da implantação do programa na escola?
- 4- Como a escola decidiu pelos macrocampos? E por que a escolha desses? O Conselho de Educação ou CPM participaram dessa escolha?
- 5- Você pensou nos benefícios que o programa proporcionaria para os alunos de sua escola?
- 6- Como aconteceram os processos de formação docente na implementação do programa?
- 7- Necessitou modificações na estruturas físicas e de pessoal para adaptação da nova política?
- 8- Houve alguma resistência individual ou coletiva sobre o programa?
- 9- O PPP da escola contempla o Programa Mais Educação ou Educação Integral?
- 10-- Você observa contradições, conflitos e tensões entre as interpretações expressas pelos profissionais que atuam na prática e as expressas nos textos da programa?
- 11-Quais são as principais dificuldades identificadas no contexto da prática dessa política?
- 12-Você como gestor/ coordenador consegue observar uma melhora na qualidade do ensino nos alunos que participam do programa?
- 13- Como funciona na prática o macrocampo Acompanhamento Pedagógico (reforço escolar)?
- 14- Você acha que o macrocampo Acompanhamento Pedagógico influencia na melhora da aprendizagem dos alunos? Por quê? Como?
- 15- Você sabe qual a diferença entre Educação Integral e o Programa Mais Educação?

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