

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ – UFPI
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO – CCE
CAMPUS MINISTRO PETRÔNIO PORTELLA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGED
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

SÍLVIA MARIA OLIVEIRA DE SOUZA

**ANÁLISE DA IMPLEMENTAÇÃO DO PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO NA REDE
PÚBLICA MUNICIPAL DE ENSINO DA CIDADE DE ALDEIAS ALTAS, ESTADO
DO MARANHÃO**

**TERESINA
2016**

SÍLVIA MARIA OLIVEIRA DE SOUZA

**ANÁLISE DA IMPLEMENTAÇÃO DO PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO NA REDE
PÚBLICA MUNICIPAL DE ENSINO DA CIDADE DE ALDEIAS ALTAS, ESTADO
DO MARANHÃO**

Dissertação a ser apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGED da Universidade Federal do Piauí – UFPI, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre.

Orientador: Prof. Dr. Luís Carlos Sales.

**TERESINA
2016**

FICHA CATALOGRÁFICA
Universidade Federal do Piauí
Biblioteca Setorial do Centro de Ciências da Educação
Serviço de Processamento Técnico

S729a Souza, Sílvia Maria Oliveira de
Análise da implementação do Programa Mais Educação na rede pública municipal de ensino da cidade de Aldeias Altas, estado do Maranhão / Sílvia Maria Oliveira de Souza.
– 2016.
171 f. : il.

Cópia de computador (printout).
Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2016.
Orientação: Prof. Dr. Luís Carlos Sales.

1. Políticas Públicas – Educação. 2. Educação Integral. 3. Programa Mais Educação. I. Título.

CDD: 371.909 81

SÍLVIA MARIA OLIVEIRA DE SOUZA

**ANÁLISE DA IMPLEMENTAÇÃO DO PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO NA
REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE ENSINO DA CIDADE DE ALDEIAS ALTAS,
ESTADO DO MARANHÃO**

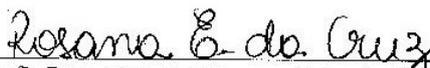
Dissertação a ser apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGED da Universidade Federal do Piauí – UFPI, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre.

Aprovada em: 03 / 08 / 2016

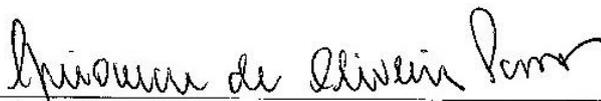
BANCA EXAMINADORA



Prof. Dr. Luís Carlos Sales - UFPI
Orientador



Prof.^a. Dra. Rosana Evangelista da Cruz - UFPI
Examinadora



Prof.^a. Dra. Guiomar de Oliveira Passos - UFPI
Examinadora Externa



Prof.^a. Dra. Jósania Lima Portela - UFPI
Suplente



Prof.^a. Dra. Livia Fernanda Nery da Silva - UFPI
Suplente

A Deus, que iluminou cada momento dessa trajetória e abençoou minha vida com meus três filhos: Laryssa, Marcos Filho e Marcos Vítor.

Aos meus pais, Francisco de Assis (*in memoriam*) e Helena do Carmo, condutores da minha formação, a minha eterna gratidão.

Ao meu esposo Marcos, minhas irmãs e irmãos que sempre acreditaram na minha capacidade.

Ao Prof. Dr. Luís Carlos Sales, por ter contribuído nesse caminho desde a partida até a chegada com este trabalho.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela graça dessa conquista. Diante de aflições, fragilidades e incertezas durante o percurso, foi nele que encontrei forças para superá-las.

Aos meus pais, Francisco de Assis (*in memoriam*) e Helena do Carmo, pessoas do campo, de origem simples e de pouca instrução, que educaram e guiaram seus filhos para o caminho do bem.

Ao meu esposo, Marquinhos e aos meus filhos, Laryssa, Marcos Filho e Marcos Victor, que sempre me deram apoio e torceram por mim.

Ao meu orientador, Prof. Luís Carlos Sales, pela confiança, sabedoria e paciência, assim como pela importante contribuição e rigor científico que me ajudaram nessa etapa. A você professor, minha sincera gratidão por ter sido além de orientador um amigo compreensivo que soube me entender nos momentos mais difíceis pelos quais passei durante o curso.

À Professora Guiomar de Oliveira Passos, pelos valiosos ensinamentos repassados durante suas aulas sobre políticas públicas, que me proporcionaram compreensão no desenvolvimento deste trabalho.

Às Professoras Rosana Evangelista e Lívia Fernanda, pela relevante contribuição e orientações na etapa da qualificação.

À Professora Deusimar, pelo apoio e colaboração prestada. A você minha grandiosa gratidão.

Às colegas que fiz na UFPI durante o curso, sobretudo Amanda e Anne, pelo apoio e amizade construída nesse percurso.

Aos meus amigos, Erivoneide, Nonato, Paulinho, Sheila e Jane, pela atenção e colaboração cedida no itinerário da pesquisa.

Aos diretores, coordenadores, professores e mães de alunos da rede pública municipal de ensino de Aldeias Altas (MA), por terem aceitado ser partícipes desta pesquisa, pelo apoio e colaboração.

RESUMO

Este trabalho apresenta a análise da implementação do Programa Mais Educação na rede pública municipal de ensino da cidade de Aldeias Altas, Estado do Maranhão. Trata-se de uma pesquisa de campo de caráter qualitativo e quantitativo que teve como objetivo geral analisar o contexto da implementação do Programa Mais Educação na referida rede de ensino e como objetivos específicos descrever o processo da implementação do Programa Mais Educação na rede pública municipal de ensino de Aldeias Altas - MA; conhecer as impressões dos sujeitos pesquisados quanto à proposta do Programa Mais Educação em frente à melhoria da aprendizagem dos estudantes e confrontar a realidade prática do Programa Mais Educação naquele município com suas finalidades e objetivos expressos nos textos oficiais e orientadores. Como referencial teórico-metodológico o estudo adotou o modelo analítico do ciclo de política proposto por Stephen Ball, Richard Bowe e Jefferson Mainardes, por ser um referencial analítico que propicia a investigação dos processos pelos quais as políticas educacionais são formuladas e implementadas e por sua preocupação com as consequências das políticas em termos de justiça social. Para alcance dos objetivos propostos acerca da problemática estudada, foram adotados no trabalho empírico instrumentos e técnicas como: a pesquisa bibliográfica e documental, a entrevista semiestruturada para captação das opiniões dos sujeitos investigados quanto à avaliação do Programa Mais Educação, o que eles tinham a dizer sobre o Programa enquanto política pública para melhoria da aprendizagem dos estudantes; a análise documental quanto aos diversos documentos referentes ao Programa que contribuíram para esta pesquisa, sobretudo os seus textos oficiais e orientadores para conhecimento e análise de suas particularidades como os aspectos conceituais e legais, seus beneficiários, formuladores, financiamento, parceiros envolvidos, entre outras questões inerentes às políticas públicas e por fim o diário de campo como técnica de registro, no que se refere a comentários, reflexões, observações de fatos concretos, fenômenos sociais e experiências. Os sujeitos da pesquisa foram selecionados através de uma amostra não-probabilística do tipo por conveniência ou acidental que considerou 10 sujeitos da equipe gestora escolar, sendo 4 coordenadores e 6 diretores, mais 10 professores, 06 mães de alunos, totalizando um universo de 26 sujeitos. Após aquisição de informações e coleta de dados seguiu-se com as análises e interpretações a partir da análise documental e análise de conteúdo e, nesta última a análise categorial apoiando-se em Bardin (1977). O campo ou o *locus* desta pesquisa foi a rede pública municipal de ensino de Aldeias Altas, Estado do Maranhão, compreendida entre outras instituições, pelo universo de escolas onde foi implantado o Programa Mais Educação. A seleção das escolas foi feita considerando um quantitativo de 06 escolas da rede onde foi implantado o Programa Mais Educação, sendo 05 da área urbana e 01 da área rural. Nos achados do estudo foi detectado que a implementação do Programa não vem seguindo todas as orientações dos formuladores da política expressas nos documentos oficiais e orientadores do Programa e assim algumas limitações foram observadas como: o não atendimento pelo Programa de todos os alunos, o não atendimento de alunos com necessidades especiais, espaços físicos insuficientes e inadequados para o funcionamento das oficinas; a maioria dos monitores é desprovida de formações e habilidades específicas favoráveis ao desenvolvimento das atividades; a desarticulação entre as atividades socioeducativas e o Projeto Político Pedagógico da Escola, entre outras observações.

Palavras-chave: Programa Mais Educação; Avaliação de Política; Educação Integral; Política Pública.

ABSTRACT

This work presents the analysis of the implementation of the Program “*Mais Educação*” in the municipal public schools in Aldeias Altas, Maranhão. It is a qualitative and quantitative field research that, in a general way, sought to analyze the context of the implementation of the Program in the school system and, specifically, tried to describe the implementation process of the “*Mais Educação*” in the municipal public education of Aldeias Altas - MA; it also aimed to know the impressions of the people researched regarding the proposal of the Program forward to improvement of the students learning and to confront the practical reality of the Program in that city with its purposes and objectives expressed in official and guiding texts. As theoretical methodological reference, the study adopted the analytical model of the policy cycle proposed by Stephen Ball, Richard Bowe and Jefferson Mainardes, for being an analytical reference that promotes the investigation of the processes by which the educational policies are formulated and implemented and their concern with the consequences of the policies in terms of social justice. To reach the proposed objectives about the problem studied, we adopted empirical instruments and techniques, such as: bibliographical and documental research and semi structured interview to capture the opinions of the subjects investigated for the evaluation of the Program “*Mais Educação*”, what they had to say about the program as a public policy to improve of the students learning; the documental analysis regarding the various documents relating to the Program and that contributed to this research, and especially its official and guiding texts for knowledge and analysis of its particularities, as the conceptual and legal aspects, its beneficiaries, formulators, financing partners involved, among other issues inherent to public policies, and finally the field diary as technical records, as regards comments, reflections, observations of concrete facts, social phenomena and experiences. The research individuals were selected through a non-probabilistic sample of the type of convenience or accidental which considered 10 subjects of the school management team, 4 coordinators and 6 directors, besides 10 teachers, 06 mothers of students, with a total of 26 people. After the information acquired and the data collected followed with analysis and interpretations from the documentary analysis and content analysis and, in this last one, the categoric analysis according to Bardin (1977). The field or the locus of this research was the municipal public schools of Aldeias Altas, in Maranhão, among other institutions, by its universe of schools which have implanted the Program “*Mais Educação*”, with 05 from the urban area and 01 rural. In the findings of the study, it was detected that the implementation of the program has not been happening following all the guidelines of the policy makers expressed in official documents and advisors of the program, so some limitations were observed, such as: the lack of assistance for all students by the Program, the lack of attendance for students with special needs, insufficient and inadequate physical space for the operation of the workshops, most monitors is devoid of training and specific skills favorable to the development of activities; the disarticulation between the socio-educational activities and the Pedagogical Political Project of the School, among other observations, among other observations, among other observations.

Keywords: Program “*Mais Educação*”; Policy Evaluation; Integral Education; Public Policy.

LISTA DE TABELAS E QUADRO

Tabela 1 - Cálculo do valor financeiro a ser transferido às escolas beneficiadas pelo Programa Mais Educação - 2008-2014	89
Tabela 2 - Evolução do atendimento de escolas pelo Programa Mais Educação no município de Aldeias Altas	95
Tabela 3 - Número de alunos atendidos pelo PME no município de Aldeias Altas.....	97
Tabela 4 - Valor do ressarcimento mensal aos monitores, por turma – Ano 2011.....	100
Tabela 5 - Valor do ressarcimento mensal aos monitores, por turma – Ano 2015.....	100
Tabela 6 - Valores financeiros destinados às escolas beneficiárias do Programa Mais Educação - 2014 e 2015.....	101
Quadro 1 - Macrocâmpus e atividades escolhidas pelas escolas do município de Aldeias Altas para funcionamento em 2015	97

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Princípios das Cidades Educadoras	51
Figura 2 - Mandala Programa Mais Educação – Integração de saberes e programas	84
Figura 3 - Mandala Programa Mais Educação – Estrutura.....	84
Figura 4 - Mandala Programa Mais Educação	85

LISTA DE SIGLAS

AIB	Ação Integralista Brasileira
AICE	Associação Internacional de Cidades Educadoras
ANFOPE	Associação Nacional pela Formação de Profissionais da Educação
CAIC	Centro de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente
CEUs	Centros Educacionais Unificados
CF	Constituição Federal
CEIs	Centros de Educação Integral
CIAC	Centro Integrado de Apoio à Criança e ao adolescente
CIACs	Centros Integrados de Apoio à Criança e ao adolescente
CIEPs	Centros Integrados de Educação Pública
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONSED	Conselho Nacional dos Secretários de Educação
CNTE	Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
CREAS	Centro de Referência Especializado de Assistência Social
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
ETIs	Escolas de Tempo Integral
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
PAIF	Programa Atenção Integral à Família
PAR	Plano de Ações Continuadas
PBF	Programa Bolsa Família
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola

PEE I	Programa Especial de Educação I
PEE II	Programa Especial de Educação II
PEIF	Programa Escolas Interculturais de Fronteiras
PME	Programa Mais Educação
PNE	Plano Nacional da Educação
PETI	Programa de Erradicação do Trabalho Infantil
PROFIC	Programa de Formação Integral da Criança
PRONAICA	Programa Nacional de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente
SEB	Secretaria de Educação Básica
SECAD	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEMED	Secretaria Municipal de Educação
SUAS	Sistema Único de Assistência Social
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UNDIME	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	12
2 LINHAS GERAIS DO DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA: O PERCURSO METODOLÓGICO	19
2.1 Tipo de pesquisa e abordagens	19
2.2 Campo da pesquisa e os sujeitos participantes	21
2.3 Procedimentos utilizados na coleta dos dados	22
2.4 Técnica de análise e referencial teórico-metodológico	25
3 POLÍTICAS PÚBLICAS: UMA REVISÃO DE LITERATURA	29
3.1 Políticas Públicas: aspectos conceituais	31
3.2 Análise de Políticas Públicas: referencial teórico-metodológico proposto por Stephen Ball, Richard Bowe e Jefferson Mainardes	33
4 CONTEXTO DA INFLUÊNCIA: ALGUMAS CONCEPÇÕES E EXPERIÊNCIAS DE EDUCAÇÃO INTEGRAL EM TEMPO INTEGRAL NO BRASIL	38
4.1 Concepção de educação integral em tempo integral	38
4.2 O Escolanovismo e Pragmatismo deweyano: influências no Brasil	40
4.3 Movimento das Cidades Educadoras: tendência atual	49
4.4 Ampliação da jornada escolar na agenda pública brasileira	53
4.5 Experiências de educação integral em tempo integral no Brasil	56
5 CONTEXTO DA PRODUÇÃO DO TEXTO: FORMULAÇÃO DO PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO	68
5.1 Textos oficiais e orientadores do Programa	69
6 CONTEXTO DA PRÁTICA: IMPLEMENTAÇÃO DO PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO	93
6.1 O cenário da prática: a rede pública de ensino municipal de Aldeias Altas, Estado do Maranhão	94
6.2 O olhar dos sujeitos da pesquisa quanto à implementação do Programa Mais Educação	102
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS	153
REFERÊNCIAS	159
APÊNDICES	167
APÊNDICE 1: Roteiro de entrevista aos Diretores	168
APÊNDICE 2: Roteiro de entrevista aos Coordenadores	169
APÊNDICE 3: Roteiro de entrevista aos Professores	170
APÊNDICE 4: Roteiro de entrevista às Mães	171

1 INTRODUÇÃO

Atualmente tem sido notório o avanço expressivo da ciência, do conhecimento e das tecnologias. Essa realidade requer do homem conhecimentos cada vez mais abrangentes e globais e é nessa perspectiva que, representantes políticos, educadores e estudiosos têm se debruçado sobre pesquisas, estudos, busca de novos conhecimentos, saberes e criação de políticas públicas educacionais que possam contribuir para uma educação de qualidade e igualitária para todas as crianças, adolescentes e jovens do Brasil, ao mesmo tempo em que correspondem com os anseios de uma sociedade globalizada. Nos últimos anos, no Brasil, a educação vem sendo desafiada a ampliar seus compromissos para além dos que historicamente vem cumprindo.

De modo geral, a sociedade brasileira vem construindo compromissos em torno do direito à educação de crianças e adolescentes. Tais compromissos ganham força na legislação, nas campanhas e movimentos protagonizados pela sociedade civil e iniciativas governamentais, trazendo novos desafios para a agenda pública do país. As iniciativas do Governo Federal em torno da Educação Básica, e em especial do ensino fundamental, buscam caminhos para institucionalizar a ampliação das funções da escola e de seus profissionais. Neste contexto, a ampliação da jornada escolar com atividades de cultura, esporte e lazer, visando ocupar o contraturno das crianças e adolescentes, vem sendo apontada como alternativa que ganhou repercussão na mídia e na agenda política. Isto se dá em resposta a diversos fatores como estratégias de prevenção à violência e inclusão social, à redução das desigualdades e à melhoria da qualidade da educação. Diante desse cenário, ganhou força institucional a bandeira histórica da educação integral como forma de canalizar diversas alternativas e de melhorar a qualidade do ensino.

Quando se trata de educação integral, há vários conceitos divergentes. Contudo, eles convergem no entendimento de que o ser humano deve ser visto em sua totalidade, e não apenas nos aspectos cognitivos, levando-se em conta, com a mesma importância, as dimensões corporal, social, afetiva, cultural, entre outras, que constituem o ser humano integral.

No entanto, os conceitos de educação integral e tempo integral não devem ser confundidos, embora muitas vezes sejam considerados como idênticos. Pode haver ampliação de jornada escolar sem o desenvolvimento de uma educação integral, porém, como deixou registrado Teixeira (1959), não é possível ter educação integral em tempo que não seja integral. Entende-se que educação integral é uma concepção de educação que busca enaltecer

a plena integralidade do ato de educar e não submissão do aluno a um currículo fragmentado em disciplinas como áreas do conhecimento.

De acordo com Gadotti (2008, p. 7), “o debate atual sobre a questão da jornada integral, da educação integral ou escola de tempo integral, ocorre no momento em que o Brasil está vivendo o desafio da qualidade de educação básica”. Como toda política social, a educação é igualmente moldada pelas tensões e pressões da sociedade em que se insere. Quando suas práticas não mais respondem às demandas e necessidades da sociedade, surgem então teorias, concepções e experiências de inovação educacional de que a sociedade necessita. Esta é a situação do cenário atual. Educadores, estudiosos, movimentos e grupos sociais, reivindicam padrões de maior qualidade para a educação pública.

Ao longo de várias décadas foram experimentadas diversas iniciativas e estratégias de implementação de educação integral, sendo as mais conhecidas as Escolas Parques de Anísio Teixeira (anos 50) e os Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs), de Leonel Brizola, nos anos 80 e 90. Diante de um novo contexto histórico, econômico e político-cultural, a educação integral entra mais uma vez para a agenda decisória em 2007, no âmbito do Governo Luiz Inácio Lula da Silva, ano em que foi lançado o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), com a perspectiva de garantir uma educação de qualidade, inclusiva e possibilitadora da construção da autonomia das crianças e adolescentes e do respeito à diversidade. O PDE é um plano executivo composto por mais de quarenta programas e ações dentre os quais apresenta-se o Programa Mais Educação (PME), instituído através Portaria Interministerial nº 17/2007, como proposta indutora da ampliação da jornada e a organização curricular, na perspectiva da educação integral enquanto política pública.

A pretensão do Programa é contribuir para a formação integral de crianças, adolescentes e jovens e ancora-se, sobretudo, na Constituição Federal (CF) e no Estatuto da Criança e do Adolescente, que coloca as crianças e adolescentes no centro das políticas públicas, afirmando sua condição de sujeitos de direito, e convoca um conjunto de políticas públicas à convergência de suas ações na garantia desses direitos. A ideia do Programa não é recriar a escola como instituição total, e sim envolver os diversos atores sociais que já atuam na garantia de direitos de crianças e adolescentes, como corresponsáveis por sua formação escolar e integral. A intersetorialidade é o eixo estruturador da gestão do Programa Mais Educação que articula o Ministério da Educação, da Cultura, do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, do Esporte, da Ciência e Tecnologia, do Meio Ambiente, além da Presidência da República e da Secretaria Nacional da Juventude. A partir do modelo de gestão intersetorial adotada pelo Programa é permitido articular as diversas políticas setoriais para

resolução dos problemas educacionais, entre eles os elevados índices de desigualdades educacionais, que expressam a negação do direito à educação.

Segundo Mosna (2014), a busca pela qualidade da educação poderá ser alcançada através de políticas públicas reparadoras e distributivas e as políticas de educação integral em tempo integral, ancoradas num estratégico projeto pedagógico da escola, têm potencial desse modelo de política.

O Programa Mais Educação como política pública aposta que a ampliação do tempo e dos espaços educativos possa ser a solução para os problemas da qualidade de ensino, e se apresenta como estratégia de combate à marginalização cultural. As atividades propostas pelo programa incluem os campos da educação, artes, cultura, esporte, lazer e fomenta a mobilização para a melhoria do desempenho educacional e formação para a cidadania, o cultivo de relações entre professores, alunos e comunidade, bem como inclusão de temáticas dos direitos humanos, consciência ambiental, novas tecnologias, comunicação social, saúde e consciência corporal, segurança alimentar e nutricional, convivência e democracia, compartilhamento comunitário e dinâmicas de redes. Acreditamos que a oferta de uma formação integral que propicie o acesso a essa multiplicidade de saberes possa garantir o sucesso escolar dos estudantes, dessa forma a escola pública estaria contribuindo para a redução das desigualdades e para emancipação dos estudantes.

A partir das ponderações apresentadas e as discussões em torno da educação integral em tempo integral, elegemos como foco de investigação o Programa Mais Educação. Para tanto, considerando as concepções em volta desse programa o estudo orientou-se a partir das seguintes questões: Como vem sendo implantado o Programa Mais Educação nas escolas da rede pública municipal de ensino de Aldeias Altas (MA)? Qual a avaliação dos sujeitos pesquisados em relação ao Programa Mais Educação no município de Aldeias? E por fim, o Programa Mais Educação funciona de acordo com as diretrizes estabelecidas nos seus textos oficiais e orientadores? Neste âmbito, apresenta-se como cerne desta pesquisa o seguinte problema: O Programa Mais Educação vem sendo implementado nas escolas da rede pública municipal de ensino de Aldeias Altas (MA), conforme previsto nos textos oficiais e orientadores que o fundamentam? Para tanto, foi realizada uma pesquisa de campo de caráter qualitativo e quantitativo que de modo geral procurou analisar o contexto da implementação do Programa Mais Educação na rede pública municipal de ensino de Aldeias Altas (MA) e especificamente buscou descrever o processo da implementação do Programa Mais Educação na rede pública municipal de ensino de Aldeias Altas (MA); conhecer as impressões dos sujeitos pesquisados quanto à proposta do Programa Mais Educação em frente à melhoria da

aprendizagem dos estudantes e confrontar a realidade prática do Programa Mais Educação no município de Aldeias Altas (MA) com suas finalidades e objetivos expressos nos textos oficiais e orientadores.

Como referencial teórico-metodológico, o estudo adotou o modelo analítico do ciclo de política proposto por Stephen Ball, Richard Bowe e Jefferson Mainardes, por se tratar de um referencial analítico que propicia a investigação dos processos pelos quais as políticas educacionais são formuladas e implementadas e por sua preocupação com as consequências das políticas em termos de justiça social.

Para a realização do trabalho empírico, acerca do problema estudado, adotamos técnicas como a da pesquisa bibliográfica a partir da exploração de diversas fontes disponíveis como livros, artigos científicos, teses, dissertações, entrevistas e revistas; como a da entrevista semiestruturada para captação das opiniões dos sujeitos investigados quanto à avaliação do Programa Mais Educação, o que eles tinham a dizer sobre o Programa enquanto política pública para melhoria da aprendizagem dos estudantes, sobre as oficinas socioeducativas, o horário do contraturno, dentre outras questões. A entrevista semiestruturada, como o próprio nome indica, se caracteriza entre a entrevista estruturada e a entrevista não-estruturada e é muito usada quando o pesquisador pretende captar as crenças, os valores, as opiniões e os desejos. Além disso, a entrevista é uma técnica importante que permite o desenvolvimento de uma próxima relação entre entrevistador e entrevistados, uma vez que tem o diálogo como elemento fundamental (RICHARDSON, 1989).

Outra técnica adotada foi a da pesquisa e análise documental quanto aos documentos oficiais e orientadores do Programa Mais Educação, que contribuíram significativamente para o conhecimento e análise de suas particularidades como os aspectos conceituais e legais, bem como seus beneficiários, formuladores, financiamento, parceiros envolvidos, entre outras questões inerentes a toda política pública. Além dessas técnicas, fizemos uso do instrumento diário de campo como recurso de anotações individuais que emergiram do trabalho de campo e nos auxiliaram no dia a dia no que se refere a registros importantes de comentários, reflexões, observações de fatos concretos, fenômenos sociais e experiências que posteriormente foram utilizados no momento da análise.

A opção pelo instrumento de pesquisa diário de campo combinado com as outras técnicas de investigação já evidenciadas contribuiu sem dúvida para captação de dados e informações significativas para esta pesquisa.

Os sujeitos da pesquisa foram selecionados através de uma amostra não-probabilística do tipo por conveniência ou acidental que considerou 10 sujeitos da equipe

gestora escolar, sendo 4 coordenadores e 6 diretores, mais 10 professores, 06 mães de alunos, totalizando um universo de 26 sujeitos. Neste tipo de amostra, o pesquisador define quais unidades são mais convenientes para a pesquisa e é muito empregada quando se deseja obter informações de maneira rápida e barata.

Após a coleta, seguimos com a análise e interpretação dos dados a partir da análise de conteúdo e nesta a técnica da análise categorial, apoiando-se em Bardin (1977). Essa técnica consiste em analisar comunicações expressas nas falas dos sujeitos através de procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens que ajudaram a pesquisadora a reinterpretá-las e sobre elas atingir uma compreensão mais profunda. Franco (2008) destaca que a análise de conteúdo tem como ponto de partida a mensagem, cabendo ao pesquisador identificar, objetiva e estatisticamente, as características específicas da mesma, de modo a fazer inferências.

O campo ou o *locus* desta pesquisa foi a rede pública municipal de ensino de Aldeias Altas, Estado do Maranhão, compreendida entre outras instituições, pelo universo de escolas onde foi implantado o Programa Mais Educação. A seleção das escolas foi feita considerando um quantitativo de 06 escolas da rede onde foi implantado o Programa Mais Educação, sendo 05 da área urbana e 01 da área rural.

Esta investigação apresenta ter viabilidade e é plenamente relevante considerando a evolução que as discussões atuais sobre o tema vêm assumindo dentro das políticas públicas de educação no Brasil.

Do ponto de vista pessoal, justifica-se esta pesquisa considerando a trajetória profissional da autora, professora em escolas públicas há mais de dezessete anos, bem como coordenadora municipal de programas educacionais federais, em especial pela proximidade e relação estabelecida com o Programa Mais Educação desde sua implantação no município de Aldeias Altas, dada a função que desempenhava junto ao mesmo. Do ponto de vista social, justifica-se pela contribuição e benefícios que esta pesquisa proporcionará aos profissionais da educação porque visa evidenciar elementos deste programa para além das aparências, numa avaliação de uma realidade concreta com todas as condições que determinam sua operacionalização e resultados. Do ponto de vista científico/teórico, justifica-se pela relevância em contribuir para o fomento à prática da pesquisa científica e a ampliação da literatura e estudo sobre o tema com uma trajetória histórica na educação brasileira, mas ainda carente de investigações na atualidade. Dessa forma, esta pesquisa não terá um fim em si, mas mais um meio pelo qual contribuirá para o fortalecimento de propostas sólidas de educação integral para a educação pública.

Com a intenção de oferecer uma visão panorâmica deste trabalho, a seguir apresentamos de forma sucinta, como ele está estruturado desde o segundo capítulo, considerando que o primeiro é o da introdução.

O segundo capítulo apresenta o percurso metodológico e as linhas gerais do desenvolvimento da pesquisa. Dessa forma, descrevemos sobre o tipo de pesquisa e as abordagens adotadas. Na sequência, evidenciamos o campo da pesquisa, os sujeitos participantes, os procedimentos utilizados na coleta dos dados, a técnica de análise e por fim o referencial teórico-metodológico de análise de política adotado para analisar a política do Programa Mais Educação.

O terceiro capítulo traz diferentes conceitos de políticas públicas e aborda de forma mais minuciosa o referencial teórico-metodológico de análise de políticas públicas recomendado por Stephen Ball, Richard Bowe e Jefferson Mainardes, modelo adotado para análise do Programa Mais Educação no trajeto desse trabalho.

O quarto capítulo faz uma abordagem da concepção de educação integral em tempo integral e em seguida apresenta um breve resgate dos ideais da Escola Nova e da corrente pedagógica Pragmatismo de John Dewey que deram apoio a diferentes experiências de educação integral em tempo integral no contexto educacional brasileiro. Na seção posterior, expomos a tendência atual de atendimento integral nos moldes do Movimento das Cidades Educadoras que defende a ideia de promover a educação por meio de vivências em parceria com a comunidade. Na sequência, abordamos a ampliação da jornada escolar na agenda pública brasileira, evidenciando quando e como aconteceu e, finalizando este capítulo, apresentamos algumas experiências de educação integral em tempo integral implantadas e implementadas no Brasil desde Anísio Teixeira.

O capítulo quinto aborda o Programa Mais Educação, como a política em estudo. Deste modo, faz uma apresentação e análise de seus referenciais legais e teóricos. Trata-se de um programa de iniciativa do governo federal inspirada nos ideais de Anísio Teixeira e visa fomentar a educação integral de crianças, adolescentes e jovens por meio de atividades socioeducativas no contraturno escolar articuladas ao Projeto Político Pedagógico da escola. A partir da análise, verificamos nos documentos da política algumas inconsistências e mudanças que podem promover equívocos aos atores implementadores da política.

O sexto capítulo apresenta o contexto da prática, ou seja, a implementação da política e a pesquisa empírica. A princípio faz uma apresentação do cenário da prática para o qual a pesquisa empírica se dirigiu seguida da apresentação das particularidades do Programa no

município. Posto isto, apresentamos a análise da implementação do Programa considerando a visão dos sujeitos participantes e o arsenal de informações e dados coletados na empiria.

O sétimo capítulo diz respeito às considerações finais, parte conclusiva desta pesquisa e faz uma síntese de todo o trabalho produzido, bem como as conclusões a que chegamos após a análise realizada e resultados alcançados.

Após essas informações quanto à estrutura desta dissertação, asseguramos a importância da análise do processo de implementação do Programa Mais Educação como possibilidade de ajustes para aperfeiçoamento da política a fim de alcançar os objetivos almejados. Referimo-nos a mais um trabalho que fará parte do arsenal de fontes bibliográficas sobre a temática em estudo, que poderá contribuir para ampliação da discussão que não se esgota aqui.

2 LINHAS GERAIS DO DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA: O PERCURSO METODOLÓGICO

Neste capítulo, apresentaremos, de modo aprofundado, o caminho da pesquisa, discorrendo sobre a classificação do estudo, os sujeitos participantes, o campo social no qual se inserem os sujeitos da pesquisa, os procedimentos para coleta dos dados, os instrumentos e a técnica de análise e tratamento dos dados coletados durante o percurso da pesquisa, assim como o referencial teórico-metodológico para a análise da política foco dessa pesquisa.

2.1 Tipo de pesquisa e abordagens

Considerando que o objetivo precípua deste trabalho foi promover uma análise do processo de implementação da política pública educacional, o Programa Mais Educação (PME) na rede pública de ensino do município de Aldeias Altas, Estado do Maranhão, optamos pela realização de uma pesquisa de campo de caráter qualitativo e quantitativo, que considerou tanto os aspectos subjetivos quanto os objetivos.

No que concerne à pesquisa de campo, segundo Lakatos e Marconi (2010, p. 169), “é aquela utilizada com o objetivo de conseguir informações e/ou conhecimento acerca de um problema para o qual se procura uma resposta [...]”. Nesse sentido, justifica-se a adoção por este tipo de pesquisa uma vez que a intenção deste estudo foi analisar o processo de implementação do Programa Mais Educação no município aludido para encontrar respostas às questões desta pesquisa.

Estes autores acrescentam que a pesquisa de campo tem três fases. A primeira delas empreende a realização de uma pesquisa bibliográfica sobre o tema pesquisado com a intenção de verificar o estado em que se encontra o problema em volta do tema, que pesquisas já foram realizadas, que opiniões e impressões já foram apresentadas. Na segunda, dependendo da natureza da pesquisa, o pesquisador deve definir as técnicas que serão utilizadas na coleta de dados e na determinação da amostra e por último, é necessário determinar as técnicas de registro e de análise dos dados. Nesse sentido, entendemos que a pesquisa não é uma ação isolada, mas uma atitude processual de investigação diante do que ainda não se conhece.

De acordo com Severino (2007, p. 123), na pesquisa de campo:

O objeto/fonte é abordado em seu meio ambiente próprio. A coleta dos dados é feita nas condições naturais em que os fenômenos ocorrem, sendo assim diretamente observados, sem intervenção e manuseio por parte do pesquisador.

As abordagens são distintas, mas se complementam dentro da pesquisa. Enquanto a qualitativa investiga as particularidades dos indivíduos e cenários a partir de dados verbais coletados pela observação, sem ser descritos por números, a pesquisa quantitativa, por outro lado, investiga as particularidades e situações a partir da obtenção de dados numéricos além de fazer uso da mensuração e estatísticas.

Segundo Franco (1985, p. 35), “numa pesquisa em que a abordagem é basicamente quantitativa, o pesquisador se limita à descrição factual deste ou daquele evento, ignorando a complexidade da realidade social.”

Conforme Deslandes e Assis (*apud* MICHALISZYN; TOMASINI, 2012, p. 104), quanto à validade, as pesquisas quantitativas consideram “o grau em que o exame é apropriado para medir o verdadeiro valor daquilo que é medido, observado ou interpretado. Informa se os resultados representam a ‘verdade’ ou o quanto se afasta dela”.

Bogdan e Biklen (*apud* BENTO, 2012, p. 2), ao abordarem a pesquisa qualitativa, apontam algumas características fundamentais:

a) Acontece em ambientes naturais; frequentemente o investigador vai ao local dos participantes para recolher os dados com grande detalhe; b) Usa múltiplos métodos de recolha de dados e que são interactivos e humanistas; há uma participação activa do investigador e uma sensibilidade para com os participantes no estudo; c) Emerge do processo de investigação em vez de ser pré-estabelecida; em consequência, as questões de investigação podem mudar e ser redefinidas durante o processo; d) É profundamente interpretativa e descritiva; o investigador faz uma interpretação dos dados, descreve os participantes e os locais, analisa os dados para configurar temas ou categorias e retira conclusões.

Portanto, apoiados nessas importantes abordagens foi possível o levantamento de significativos relatos, impressões, opiniões, informações e valores relevantes ao desenvolvimento desta pesquisa, bem como a obtenção de dados numéricos peculiares ao objeto desse estudo.

2.2 Campo da pesquisa e os sujeitos participantes

O município de Aldeias Altas, Estado do Maranhão, foi considerado nesta investigação como campo da pesquisa e desta forma, o contexto da prática onde foi implementado o Programa Mais Educação. Aldeias Altas, município conceituado, berço de um dos grandes expoentes da poesia brasileira, Antonio Gonçalves Dias, possui uma área de 1.942 km² e está localizado na mesorregião do Leste maranhense especificamente na microrregião de Coelho Neto, limitando-se ao Leste e a Sul com o município de Caxias; a Norte, com os municípios de Afonso Cunha e Coelho Neto e a Oeste, com o município de Codó. Está situado no vale do Itapecuru e é o terceiro município da microrregião onde está inserido um contingente populacional de 23.952 habitantes, segundo dados estatísticos do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) de 2010. Seu Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) é de 0,55/2000, e conforme Censo Escolar de 2015, disponibilizado pela Secretaria Municipal de Educação (SEMED) de Aldeias Altas, registrou uma matrícula de 8.554 alunos, distribuídos no Ensino Fundamental, Educação de Jovens e Adultos e Educação Infantil e quanto ao Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), em 2013, no Ensino Fundamental/Anos Iniciais atingiu 3,8 e nos Anos Finais 3,1.

O município possui 62 escolas, 52 estão situadas na zona rural e 10 estão na zona urbana. Em 2015, segundo dados adquiridos na Secretaria Municipal de Educação do município, 31 escolas foram atendidas com o Programa Mais Educação, destas, 07 estão na zona urbana e 24 na zona rural.

Tanto as escolas quanto os sujeitos integrantes da pesquisa foram selecionados através de uma amostra não-probabilística do tipo por conveniência ou acidental que considerou 06 escolas do total de 31 da rede que implantaram o Programa Mais Educação sendo 05 da área urbana e 01 da área rural. Foi considerado na escolha das escolas, a facilidade de acesso da autora. Já quanto aos sujeitos, foram selecionadas 10 pessoas da equipe gestora escolar, sendo 4 coordenadores e 6 diretores, mais 10 professores e 06 mães de alunos, totalizando um universo de 26 sujeitos. Os gestores escolares, os coordenadores e os professores são profissionais que têm vínculo efetivo na rede e exercem suas funções nas 06 escolas selecionadas e quanto às mães, são mães de alunos regularmente matriculados nessas mesmas escolas.

Nesse sentido, esse tipo de amostragem permite ao pesquisador definir que unidades e sujeitos são mais convenientes para a pesquisa e é muito empregada quando desejamos obter informações de maneira rápida e econômica. Corroborando essa afirmação, Levine *et al.*

(2008) reiteram que as amostras não probabilísticas podem oferecer certas vantagens, tais como conveniência, velocidade e baixo custo. Nesse sentido, embora tenha sido fácil e barata a escolha das unidades e dos sujeitos para este estudo, não significa que o tipo de amostra adotado prejudicou a pesquisa, ao contrário, foi uma amostra efetivamente representativa. Tivemos o zelo de não apontar sujeitos que não colaborassem para o alcance dos objetivos do estudo, um exemplo foram os monitores que acompanham as atividades do Programa Mais Educação, em virtude da maioria exercer pela primeira vez um trabalho que, em troca, recebem um ressarcimento financeiro, embora esse trabalho não se constitui contrato de serviços, oportuniza algumas vantagens para esses sujeitos. Deste modo, acreditamos que a maioria desses monitores, temendo perder a vaga no Programa, poderia apresentar na entrevista somente opiniões e avaliações de mérito.

Após a escolha das escolas e dos sujeitos participantes, iniciamos o trabalho de campo realizando os primeiros contatos em junho de 2015 com a Secretária Municipal de Educação, a Coordenadora do Programa Mais Educação e com os diretores das escolas selecionadas com o objetivo de, ao mesmo tempo, informar quanto à natureza e objetivos da pesquisa, solicitar autorização de acesso nas instituições de ensino para as quais a pesquisa se dirigiu. Após estes primeiros contatos, em julho deste mesmo ano, iniciamos o trabalho de empiria com as primeiras visitas às escolas, estabelecendo a interlocução através das entrevistas adotadas para a captação de informações.

2.3 Procedimentos utilizados na coleta dos dados

Compreendemos que não existe pesquisa sem o apoio de técnicas e de instrumentos metodológicos adequados que permitam a aproximação do pesquisador com o objeto de estudo e conseqüentemente ao alcance dos objetivos esperados, deste modo, para realização do trabalho empírico, adotamos técnicas como a da pesquisa documental relacionada a documentos primários e secundários do Programa, assim como a pesquisa bibliográfica que nos proporcionou contato direto com diversas fontes já publicadas em relação ao tema de estudo, desde livros, artigos científicos, teses, dissertações, entrevistas e revistas. Para Manzo (1971 *apud* LAKATOS; MARCONI, 2012), uma bibliografia apropriada fornece recursos para definir, resolver problemas já conhecidos, assim como explorar novas áreas onde os problemas ainda não são claros e tem por objetivo permitir ao pesquisador desvendar e analisar informações e conhecimentos já existentes de um determinado problema para o qual se procura uma resposta.

Lakatos e Marconi (2010, p. 157), ao discorrerem sobre as características da pesquisa documental como técnica de pesquisa esclarecem que “a fonte de coleta de dados está restrita a documentos, escritos ou não, constituindo o que se denomina de fontes primárias”. Essas fontes são constituídas de textos originais e podem ser documentos legais, livros, teses, dissertações, documentos de arquivos públicos e privados, censos, publicações parlamentares e administrativas, relatórios técnicos, entre outras. Já fonte secundária é toda fonte transcrita de fontes primárias dentre elas levantamento estatístico, estudo histórico, dicionários, etc.

A estreita relação que a pesquisadora tem com os atores internos da SEMED e, sobretudo com a atual coordenação do Programa Mais Educação, dessa forma, facilitou significativamente o acesso ao acervo importante de diversos documentos primários no que se refere ao processo de implementação do Programa no município. Os documentos adquiridos foram diários de oficinas, currículos e fichas de cadastros de monitores, cronograma anual de ações do Programa, plano de atendimento geral consolidado de 2012 a 2015¹ e diversas e distintas planilhas numéricas, etc.

Outra técnica adotada foi a entrevista semiestruturada para colher opiniões dos 26 sujeitos investigados, o que eles tinham a dizer sobre o Programa enquanto política pública para melhoria da aprendizagem dos estudantes, sobre o horário do contraturno, das oficinas socioeducativas entre outras questões. A entrevista semiestruturada, como o próprio nome indica, se caracteriza entre a entrevista estruturada e a entrevista não-estruturada e é muito usada quando o pesquisador pretende captar as crenças, os valores, as opiniões e os desejos dos entrevistados. Além disso, é uma técnica importante que permite o desenvolvimento de uma próxima relação entre entrevistador e entrevistados, uma vez que tem o diálogo como elemento fundamental (RICHARDSON, 1989). Enquanto técnica de coleta de dados, oportuniza ao pesquisador obter informações acerca do que as pessoas têm conhecimento, acreditam, desejam e esperam, etc.

De acordo com Moreira e Caleffe (2008, p.169), na entrevista semiestruturada, “não se espera que os entrevistados sejam limitados nas suas respostas e nem que respondam a tudo da mesma maneira. O entrevistador é livre para deixar os entrevistados desenvolverem as questões da maneira que eles quiserem”. Os autores afirmam que esse tipo de entrevista oportuniza aos sujeitos envolvidos, qualquer tipo de resposta, caso seja necessário.

Após todos os sujeitos terem concordado e assim assinado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, agendamos os dias e horários para a realização das

¹ Documento que informa os macrocampos e atividades a ser desenvolvidas durante o ano nas escolas atendidas.

entrevistas que aconteceram no período de julho a agosto de 2015, todas foram gravadas para garantir a fidedignidade das falas e orientadas por quatro roteiros pouco distintos, haja vista conter o maior número de perguntas repetidas. O roteiro para os diretores continha nove questões, para os coordenadores, oito e para os professores e as mães, seis questões. Esses roteiros serviram de apoio e contribuíram de forma efetiva para o ajustamento às interações entre os interlocutores das entrevistas. Após a elaboração dos roteiros para as entrevistas, foi realizado um pré-teste junto a seis sujeitos do *campus locus*, visando à identificação e à eliminação de possíveis problemas. Esta ação resultou em algumas alterações que proporcionaram o aprimoramento do instrumento no que tange à estruturação. Posterior a esta etapa, realizou-se a transcrição de todas as entrevistas, o que demandou bastante tempo, considerando a prática repetitiva da escuta para assim evitar desperdiçar detalhes importantes das falas dos interlocutores.

Além das técnicas citadas, fizemos uso também do instrumento diário de campo como recurso utilizado para o registro de dados e informações coletadas em campo. A necessidade dos registros emergiu de situações vivenciadas no campo da pesquisa e nesse instrumento registramos comentários e observações de fatos concretos que julgamos importantes ao desenvolvimento da pesquisa. As observações foram registradas no diário durante o acontecimento, de situações como um evento ocorrido numa escola onde a pesquisadora foi convidada para participar e nas visitas para a realização das entrevistas com os participantes da pesquisa.

Entendemos que o melhor momento para o registro é aquele em que a situação está acontecendo, porém às vezes isso pode ocasionar limitação de atenção e perda de detalhes significativos sobre o acontecimento que está ocorrendo. Dessa forma, algumas vezes nesta pesquisa, realizamos os registros somente de palavras-chave que nos auxiliaram posteriormente no resgate das informações a ser registradas com mais tranquilidade.

Esses registros embora sendo poucos neste estudo, nos serviram para o fornecimento de informações relevantes e complementares que posteriormente foram utilizadas na etapa da análise. A opção pelo instrumento de pesquisa, diário de campo, combinado com as outras técnicas de investigação já evidenciadas, contribuiu, sem dúvida, para a captação de dados e informações significativas para esta pesquisa.

2.4 Técnica de análise e referencial teórico-metodológico

Tendo em vista que este estudo pretende analisar o processo de implementação da política pública, o Programa Mais Educação, priorizamos, sobretudo a abordagem do referencial teórico-metodológico do ciclo de análise de política pública sugerido por Stephen Ball, Richard Bowe e Jefferson Mainardes, por ser um referencial analítico de política que propicia a investigação dos processos pelos quais as políticas educacionais são formuladas e implementadas.

A partir dessa abordagem foi realizada uma análise dos documentos oficiais e orientadores do Programa Mais Educação o que contribuiu significativamente para a análise de seus aspectos conceituais e legais, bem como o conhecimento de suas particularidades como: seus beneficiários, formuladores, financiamento, parceiros envolvidos, entre outras questões inerentes a toda política pública. À vista disso, na organização desta dissertação, especificamente nos capítulos 4, 5 e 6, seguirão os contextos do modelo de análise priorizado.

O capítulo seguinte foi essencialmente reservado para o tratamento do referencial teórico-metodológico que orienta o processo de análise de políticas públicas, onde trataremos dos seus aspectos conceituais e teórico-metodológicos e evidenciaremos com maior precisão a abordagem do ciclo de análise de políticas públicas adotado neste trabalho.

Na abordagem de análise do ciclo de política pública, o analista pode aliar outras metodologias que contribuam para a etapa das inferências. Dessa forma, nesta pesquisa, adotamos também a técnica de análise de conteúdo que, de acordo com Bardin (1977, p. 42), consiste em:

Conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitem a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.

Corroborando esse conceito, compreendemos de maneira concisa que a análise de conteúdo é uma técnica com o intuito de produzir inferências a partir de mensagens das diversas manifestações. A mensagem é, dessa forma, o ponto de partida da análise de conteúdo e pode se manifestar de forma verbal, gestual, silenciosa, figurativa, ou documental. A finalidade principal é a produção de inferências sobre qualquer um dos elementos básicos

do processo de comunicação e a inferência vai permitir a passagem da descrição à interpretação.

O modelo de análise de conteúdo foi criado em meados de 1948 pelo cientista político e professor Harold Lasswell, também conhecido e citado neste estudo como pai e fundador das políticas públicas, contudo, o modelo alcançou popularidade a partir de Bardin (1977).

Quanto à interpretação, a análise de conteúdo transita entre dois polos segundo Silva e Fossá (2013, p. 3), “É uma técnica refinada, que exige do pesquisador, disciplina, dedicação, paciência e tempo. Faz-se necessário também, certo grau de intuição, imaginação e criatividade [...]”.

Trata-se de uma metodologia de análise que abrange um conjunto de técnicas que de forma processual conduzem o tratamento dos dados para a realização da análise e a interpretação dos resultados. Dentre essas técnicas, optou-se pela técnica da análise categorial por ter sido a que melhor se ajustou ao perfil da pesquisa para a análise das mensagens extraídas das falas dos sujeitos entrevistados. Esta técnica se distingue por classificar os elementos ou aspectos com características comuns ou que tenham relação entre si; é uma técnica de redução de dados por meio de codificação e organização temática, segundo (BARDIN, 1977). Nesse sentido, para aplicabilidade coerente da técnica deve ser considerada uma organização como ponto de partida. Bardin (1977) esclarece que essa organização se apresenta em torno de três diferentes momentos da análise de conteúdo: a pré-análise; a exploração do material e por fim o tratamento dos resultados: a inferência e a interpretação.

A pré-análise, primeira etapa dessa organização, consiste na escolha dos documentos a ser submetidos à análise. É também a fase que envolve a leitura flutuante, a formulação de hipóteses e objetivos, a elaboração de indicadores que orientarão a interpretação. No que se refere a esta pesquisa, o material eleito foram os textos das transcrições das entrevistas realizadas, consideradas como o *corpus* da pesquisa, deste modo, realizamos uma leitura flutuante dos textos, ou seja, uma leitura minuciosa do material, configurando o primeiro contato direto e intenso. Ainda nessa etapa, reunimos outros materiais complementares à análise das entrevistas tais como os registros do diário de campo e toda a documentação adquirida na SEMED junto à coordenação do Programa.

Para Oliveira (2008), a constituição do *corpus* da pesquisa é o trabalho referente à constituição do universo estudado. Nessa tarefa, é importante respeitar alguns critérios de validade qualitativa, a saber: a exaustividade (esgotamento da totalidade do texto), a homogeneidade (clara separação entre os temas a ser trabalhados), a exclusividade (um

mesmo elemento só pode estar em apenas uma categoria), a objetividade (qualquer codificador consegue chegar aos mesmos resultados) e a adequação ou pertinência (adaptação aos objetivos do estudo).

Concluída a primeira etapa, acima descrita, partimos para a exploração do material que constitui a segunda fase. Nela o pesquisador escolhe as regras de contagem por meio de codificações e índices quantitativos. Finalmente, o pesquisador realiza a classificação e a agregação dos dados, escolhendo as categorias teóricas ou empíricas, responsáveis pela especificação do tema (BARDIN, 1977).

Concluída a primeira etapa, acima descrita, partimos para a exploração do material que constitui a segunda fase. Essa etapa consiste na construção das operações de codificação, levando em consideração os recortes dos textos em unidades de registros, a definição de regras de contagem e a classificação e a agregação das informações em categorias teóricas ou empíricas responsáveis pela especificação do tema. Bardin (1977) define codificação como a transformação por meio de recorte, agregação e enumeração com base em regras precisas sobre as informações textuais, representativas das características do conteúdo.

Tomando como base as orientações de Bardin (1977), nessa segunda fase formulamos as categorias de análise desta pesquisa a partir de um longo e árduo processo, ou seja, reduzimos o texto em palavras e expressões. Para Franco (2005, p. 57), categorização significa “uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação seguida de um reagrupamento baseado em analogias, a partir de critérios definidos”. O autor acrescenta ainda que “em verdade, a criação de categorias é o ponto crucial da análise de conteúdo” (FRANCO, 2005, p. 57).

A terceira fase, de acordo com Bardin (1977), compreende o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação. Trata-se da fase da análise que deverá ir além dos conteúdos manifestos, devendo identificar e interpretar também os conteúdos latentes contidos em todo o material coletado, ou seja, o que encontra por trás do apreendido. Nesse sentido, a interpretação dos dados coletados, nesta pesquisa, procurou, portanto, corresponder aos objetivos propostos neste estudo, tendo como bússola todo o acervo teórico com o propósito de esclarecer as questões levantadas pelo objeto desta pesquisa.

Em virtude da abordagem de análise do ciclo de política adotado nesta pesquisa, conjugada à análise de conteúdo ora apresentada, evidenciamos que a análise e a interpretação dos dados coletados no campo da empiria serão abordadas no capítulo 6, que trata sobre o contexto da prática do Programa Mais Educação.

Posto isto, a seguir, abordaremos uma revisão de literatura, apontando alguns conceitos de políticas públicas e especialmente o modelo de análise de políticas públicas preconizado por Stephen Ball, Richard Bowe e Jefferson Mainardes.

3 POLÍTICAS PÚBLICAS: UMA REVISÃO DE LITERATURA

No século XX, com o fortalecimento da democracia, o Estado teve suas funções diversificadas e disseminadas e com isso passou a promover o bem-estar social e foi nesse cenário que emergiram as políticas públicas com o objetivo de apresentar respostas às demandas particulares da sociedade.

Os achados da pesquisa nos revelam, por meio de Souza (2006), que as políticas públicas tiveram quatro notáveis fundadores: Harold Laswell, sendo o primeiro deles, introduz a expressão *policy analysis* (análise de política) e tenta estabelecer o diálogo entre cientistas sociais, grupos de interesse e governo. Segundo Souza (2006), na década de 1950, Herbert Simon traz o conceito de racionalidade limitada dos decisores públicos (*policy makers*). A racionalidade, segundo Simon, pode ser maximizada até um ponto satisfatório pela criação de estruturas (conjunto de regras e incentivos) que enquadrem o comportamento dos atores e modelem esse comportamento na direção de resultados desejados, impedindo, inclusive, a busca de maximização de interesses próprios.

De acordo com Souza (2006), Lindbolm, no mesmo período, questiona a ênfase no racionalismo de Laswell e Simon traz as relações de poder e a integração entre as diferentes fases do processo decisório, o que não teria necessariamente um fim ou um princípio, como opção de outras variáveis à formulação e à análise de políticas públicas. A partir daí é que as políticas públicas precisariam incorporar outros elementos à sua formulação e à sua análise, além das questões de racionalidade, como o papel das eleições, das burocracias, dos partidos e dos grupos de interesse.

Souza (2006) ainda evidencia que Easton definiu política pública como um sistema, ou seja, como uma relação entre formulação, resultados e o ambiente. As políticas públicas recebem *inputs* dos partidos, da mídia e dos grupos de interesse, que influenciam seus resultados e efeitos.

A política pública enquanto área de conhecimento e disciplina acadêmica nasce nos Estados Unidos com destaque nos estudos sobre a ação dos governos ao contrário do modo como surge na Europa, que foca trabalhos fundamentados em teorias que explicam o papel do Estado (SOUZA, 2006). A autora ainda complementa que:

O pressuposto analítico que regeu a constituição e a consolidação dos estudos sobre políticas públicas é o de que, em democracias estáveis, aquilo que o governo faz ou deixa de fazer é passível de ser (a) formulado

cientificamente e (b) analisado por pesquisadores independentes (SOUZA, 2006, p. 22)

Nessa perspectiva, nas últimas décadas, os trabalhos de análise de políticas públicas têm ganho destaque tanto no cenário nacional quanto no internacional e sobretudo nas universidades, onde se realizam as pesquisas, estudos e reflexões no que concerne ao Estado e as suas funções. Nesse sentido, no Brasil, observa-se um avanço significativo de pesquisas, publicações e eventos específicos de políticas públicas, tanto sociais quanto educacionais, contudo, a despeito disso, vários pesquisadores sobre políticas advogam a necessidade de adotar referenciais de análise mais sólidos.

No campo da administração, as Políticas Públicas orientam as ações da gestão pública com a utilização de métodos e normas para estabelecer a sinergia entre administração pública e sociedade, entre Estado e atores sociais. A partir da sua elaboração e implementação, as Políticas Públicas demonstram a execução do poder político, que envolve a distribuição e redistribuição de poder, os processos de decisão e seus conflitos, além da repartição de custos e recursos para oferta de bens e serviços públicos (TEIXEIRA, 2002). De acordo com Jesus (2014), as políticas públicas são pensadas, implantadas e implementadas visando corresponder, ou, pelo menos, aparentar corresponder às demandas da sociedade e se efetivam em diversos setores desta.

No âmbito das políticas públicas, inserem-se as políticas educacionais que dizem respeito especificamente à educação. Segundo Ball e Mainardes (2011), no Brasil, a pesquisa sobre políticas educacionais está em configuração, como um diferente campo de investigação que ainda necessita ampliar seus horizontes, permitindo aos pesquisadores compreender, de forma mais adequada, as bases epistemológicas de seus trabalhos acadêmicos. Essa tipologia de políticas se caracteriza como a ação do Estado com vistas à ordenação de um sistema de educação ou formação e se realizam por meio da prestação de serviços educacionais, tendo as escolas como o meio principal (JESUS, 2014). Nesse sentido, as políticas públicas educacionais estão diretamente ligadas à qualidade da educação e conseqüentemente, à construção de uma nova ordem social.

Deste modo, estudar políticas educacionais nos permite entender como são realizadas as relações entre o Estado e a sociedade na luta pelo reconhecimento e efetivação da educação como direito, nos desafios de sua oferta e organização e nos conflitos decorrentes da busca pela qualidade da educação. Assim sendo, conhecer melhor as políticas educacionais representa conhecer melhor o papel do Estado e as disputas pelo poder no seu interior.

Tendo realizado essas considerações, em seguida abordaremos nesta seção os aspectos conceituais de política pública e aspectos metodológicos concernentes à análise de políticas públicas propostos por Ball, Bowe e Mainardes.

3.1 Políticas Públicas: aspectos conceituais

Desde a gênese da política pública, vários conceitos lhe foram atribuídos por diferentes estudiosos, desse modo, consideramos importante destacar alguns desses conceitos para nosso melhor entendimento. Conforme Souza (2006, p. 24), “não existe uma única, nem melhor, definição sobre o que seja política pública”. Contudo, a partir da rica pesquisa bibliográfica realizada neste trabalho de pesquisa, tivemos a oportunidade de conhecer várias definições referentes a políticas públicas, a partir de autores e estudiosos que se dedicaram ao estudo dessa temática. Nesse sentido, aferimos que ao longo do tempo o conceito de políticas públicas teve significativa evolução, sobretudo no campo da Ciência Política e a formulação mais popular tem sido até hoje a apresentada por Laswell para o qual as “decisões e análises sobre política pública implicam responder às seguintes questões: quem ganha o quê, por que e que diferença faz” (SOUZA, 2006, p. 24).

Além dos conceitos de Laswell, Simon, Lindblom e Easton, sobre políticas públicas, muitas outras concepções emergiram como o de Mead, que interpreta a política pública como um campo dentro do estudo da política que analisa o governo à frente de grandes questões públicas. Já Lynn a define como um composto específico de ações do governo que irão produzir efeitos específicos. Seguindo esse mesmo raciocínio, Peters define política pública como a soma das atividades dos governos, que operam diretamente ou através de delegação, e que influenciam a vida dos cidadãos. Na opinião de Dye, política pública significa “o que o governo escolhe fazer ou não fazer” (SOUZA, 2006, p. 24).

Já na compreensão de Parada (*apud* MOSNA, 2014, p. 35), as políticas públicas são uma estrutura processual que permite a especificação das intenções ou objetivos oriundos da agenda² pública. Muller e Surel (2002), a definem como um conjunto de fins a atingir que necessita, pelo menos em tendência, de:

um quadro geral de ação que funcione como uma *estrutura de sentido*, ou seja, que mobilize elementos de valor e de conhecimento, assim como

² Agenda é a lista de temas ou problemas que são alvo em dado momento de séria atenção, tanto da parte das autoridades governamentais como de pessoas fora do governo, mas estreitamente associados às autoridades (KINGDON *apud* SARAVIA; FERRAREZI, 2007, p. 222).

instrumentos de ação particulares, com o fim de realizar objetivos construídos pelas trocas entre atores públicos e privados (MULLER; SUREL, 2002, p. 17).

Segundo ainda estes autores, o analista de política encontra embaraço para esclarecer de fato o que seja “política pública”, isso decorre em virtude dos múltiplos significados que possui a palavra “política” que ao mesmo significa: a atividade política (*politics*), a esfera da política (*polity*) e a ação pública (*policies*). Os autores acrescentam em tempo que a compreensão dos termos pode se realizar da seguinte maneira: a *polity* diferencia o mundo da política e a sociedade civil, sendo que tal distinção pode apresentar variação de acordo com o lugar e o tempo; *politics* diz respeito à atividade política em geral e a *policy* (*policies no plural*) compreende o processo de elaboração e implementação de programas de ação pública.

Posto isto, o presente estudo irá tratar especificamente das ações públicas, isto é, as *policies* que segundo Frey (*apud* MOSNA, 2014, p. 35), “[se referem] aos conteúdos concretos, isto é, à configuração dos programas políticos, aos problemas técnicos e ao conteúdo material das decisões políticas”.

Em 1974, Gary Brewer introduziu a noção de política pública como um ciclo contínuo e propôs uma nova fase neste ciclo, prévia ao debate governamental, que denominou de fase de reconhecimento do problema (BAPTISTA; RESENDE, 2011).

Dando seguimento às diversas definições sobre política pública, evidenciamos o entendimento de Ball que conceitua políticas públicas como sendo processos e resultados, mais processo do que resultado. Este autor ainda aponta duas concepções sobre política que são: *política como texto e política como discurso* e justifica que política não é nem um nem o outro, mas ambos, ou seja, eles estão implícitos um no outro.

O conceito de política como texto, segundo Ball (*apud* MAINARDES, 2011) se baseia na teoria literária, que define as políticas como representações codificadas de maneiras complexas. Os textos são produtos de múltiplas influências e agendas, e a sua formulação circunda interesses, intenções e negociações dentro do Estado e dentro do processo de formulação da política. Já a política como discurso determina limites sobre o que é permitido pensar e tem o efeito de distribuir vozes, dado que somente algumas vozes serão ouvidas como legítimas e investidas de autoridade.

Ball considera que uma política pública é:

Sempre um estado de 'vir-a-ser', de 'foi' ou 'nunca foi' e 'não totalmente', pois é tanto contestável como mutável, uma vez que em qualquer texto uma

pluralidade de leitores necessariamente produz uma pluralidade de leituras. Mas faz uma ressalva da maior importância para o analista de políticas, ao dizer que essa concepção não privilegia, simplesmente, o significado de leituras de política por seus sujeitos e, sim, porque os autores da política não podem controlar os significados dos seus textos (BALL *apud* MOSNA, 2014, p. 37).

O autor ainda adverte para a realidade de que as políticas se transformam e mudam em virtude dos embates ocorridos nas arenas da política, bem como nas trocas de seus representantes legais. Posto isto, na concepção de Ball, as políticas, de acordo com o correr do tempo, seus propósitos e intenções são reorganizadas e reorientadas. Ele faz uma abordagem importante no que diz respeito aos efeitos da política chamados por ele de “*efeitos de primeira ordem e efeitos de segunda ordem*”. Os de primeira ordem se referem às mudanças na prática ou na estrutura, já os efeitos de segunda ordem são os impactos destas mudanças sobre os padrões de acesso social, oportunidade e justiça social (BALL *apud* MOSNA, 2014, p. 37).

3.2 Análise de Políticas Públicas: referencial teórico-metodológico proposto por Stephen Ball, Richard Bowe e Jefferson Mainardes

Nas últimas décadas, um número crescente de estudos tem sido desenvolvido no que se refere à análise de política. Trata-se de um campo de pesquisa já consolidado no exterior e, cada vez mais, também avança no Brasil. Como já foi assinalado, o crescimento que esse campo vem adquirindo pode ser conferido, por exemplo, através do crescente número de trabalhos acadêmicos sobre o tema.

Nesse sentido, a análise envolve um composto de procedimentos importantes, porém complexos, e exige um posicionamento ideológico claro por parte do analista (SERAFIM, 2012). Além do mais, é um estudo que dá ênfase aos valores e aos interesses dos atores que participam do jogo político, a interação entre eles, a estrutura de poder e a tomada de decisões, conflitos e negociações.

Segundo Mainardes *et al.* (2011), nas décadas de 1970 e 1980, vários modelos lineares de formulação e análise de políticas foram desenvolvidos no debate internacional. De modo geral, esses referenciais definiam as fases do processo político como agenda, projeto (formulação), adoção, implementação, avaliação e reajuste. Os modelos propostos destacavam a avaliação das políticas por meio da análise do processo e dos impactos provocados pela implementação. Após 1980 surgiram várias críticas a esses modelos lineares e assim diversas

abordagens e metodologias foram formuladas por autores de diferentes países. Nesse sentido, essas novas abordagens destacam a importância de considerar o contexto no qual as políticas são formuladas e implementadas, a análise das políticas numa perspectiva crítica e a necessidade de entender o processo político como algo dialético.

No Brasil, segundo Azevedo (*apud* MAINARDES, 2011), desde o início da década de 1980, os estudos sobre as políticas públicas passaram a ganhar uma centralidade, possibilitando a afirmação de um campo investigativo a respeito dessa temática, campo este vinculado, sobretudo, à Ciência Política e à Sociologia. Apesar disso, o campo das políticas educacionais é relativamente novo e ainda não consolidado em termos de referenciais analíticos consistentes.

Os atuais referenciais analíticos de políticas públicas incluem entre outras contribuições, a perspectiva pós-estruturalista que considera a ação dos sujeitos um aspecto essencial para a compreensão das políticas. Trata-se de uma concepção que aponta a importância de analisar o discurso das políticas. Seguindo com base nessa perspectiva, alguns estudiosos formularam abordagens para a análise de políticas. Entre essas abordagens, vale apontar a perspectiva de análise de políticas públicas defendida por Serafim e Dias (2012) que, segundo esses analistas, a materialização de uma política pública transita por alguns momentos de maturação e que a “modelização do processo de elaboração de uma política é denominada de ciclo de política” (SERAFIM; DIAS, 2012, p. 128). Nesse sentido, esses autores, bem como Frei, Dye, entre outros, dividem o ciclo em momentos sucessivos e imbricados: Identificação de problemas; Conformação da agenda; Formulação; Implementação e Avaliação da política. Ao esclarecer o conceito de agenda, Kingdon (*apud* SERAFIM; DIAS, 2012, p. 129) evidencia que a “agenda é o espaço de construção da lista de problemas ou assuntos que chamam atenção do governo e cidadãos”. Este mesmo autor ainda classifica agenda em três tipos, a saber:

Sistêmica (ou não-governamental), governamental e decisória. A primeira é composta por uma lista de assuntos que são de preocupação nacional há algum tempo, mas que ainda não receberam a devida atenção do governo. A governamental é composta por assuntos identificados pelo governo como importantes. A última das três, a decisória, é composta por assuntos priorizados na agenda governamental a fim de serem efetivamente implementados (KINGDON *apud* SERAFIM; DIAS, 2012, p. 130).

Essa classificação das agendas serve para distinguir entre o propósito ou necessidade de se realizar alguma ação e a real tomada de decisão.

Retomando o foco das discussões sobre análise de políticas, é importante destacar que uma das contribuições muito difundidas nesse campo é a abordagem de Ball e seus colaboradores da área de políticas educacionais como Bowe e Mainardes. Esse autor, do mesmo modo que Serafim e Dias, sugere que as políticas educacionais sejam analisadas como texto e como discurso. Os textos aqui são entendidos como produto de diversas influências e agendas, e a sua formulação envolve intenções e negociações dentro do Estado e do processo de formulação da política. Com base nessas considerações, Ball (*apud* MAINARDES, 2011) propôs a abordagem do ciclo de políticas (*policy cycle approach*) que pode ser considerada como um método dinâmico e flexível de análise de políticas.

Nesse sentido, a abordagem do ciclo de políticas continha inicialmente três ciclos principais: o contexto de influência, o contexto da produção de texto e o contexto da prática. Esses contextos são intimamente ligados e interrelacionados sem dimensão temporal nem sequencial e não constituem etapas lineares. Segundo Bowe (*apud* MAINARDES, 2006, p. 50), “cada um desses contextos apresenta arenas, lugares e grupos de interesse e cada um deles envolve disputas e embates”. Esse é um aspecto importante a ser destacado, uma vez que pesquisadores de políticas educacionais podem enxergar esses contextos como separados ou desconectados, o que não era a intenção original de seus formuladores. No ano de 1994, Ball acrescentou mais dois contextos: o dos resultados/efeitos e o contexto da estratégia política.

De acordo com Ball (*apud* MAINARDES, 2006), o contexto da influência, o primeiro do ciclo, é onde geralmente as políticas nascem a partir dos primeiros discursos construídos pelos grupos políticos de interesse a fim de influenciarem na constituição e definição da política, suas finalidades sociais e educacionais. Esse discurso que está sendo produzido pode ser desafiado por princípios e argumentos maiores que estão exercendo influência nas arenas públicas de ação, através dos meios de comunicação social. Além disso, há um conjunto de arenas públicas mais formais, tais como comissões e grupos representativos, que podem ser lugares de articulação de influência.

Nesse contexto, atuam as redes sociais ligadas ou em torno de partidos políticos, do governo e do legislativo podendo sofrer influências globais e internacionais. É neste momento que os conceitos e outras referências de base passam a ter legitimidade, por meio da participação desses grupos de interesse. Nesta dissertação, o contexto da influência é abordado no capítulo 4, onde apresentamos um resgate histórico das principais experiências de educação integral em tempo integral desenvolvidas no cenário educacional brasileiro, evidenciando as influências iniciais desde o Movimento dos Pioneiros na década de 1930.

Ball (*apud* MAINARDES, 2006), esclarece que o segundo contexto é da produção do texto e compreende o resultado das disputas e dos acordos políticos estabelecidos para que uma política pública seja formulada. É o contexto onde os textos são produzidos e dão forma ao discurso intencionado no contexto da influência e são as bases iniciais para que as políticas sejam colocadas em prática. Estes textos podem tomar diversas formas como textos legais oficiais, textos políticos, pronunciamentos oficiais, entre outros. Aqui os discursos são materializados e revelam os jogos de poder e os interesses dos atores envolvidos no e com o processo de formulação da política a ser colocada em prática. Mediante Ball (*apud* MAINARDES, 2006), esses textos políticos não mantêm, necessariamente, clareza e coerência interna, eles podem ser contraditórios e utilizar os termos-chave da política de modo contrário, e precisam ser lidos com relação ao tempo e ao local específico de sua produção, tendo em vista que não são feitos nem finalizados no momento legislativo. Os textos são amplamente utilizados e ganham visibilidade no terceiro contexto, o da prática. No capítulo 5, dessa produção científica apresentamos os textos da política em estudo em seguida apresentamos uma análise dos referenciais legais e orientadores do Programa Mais Educação.

Mediante Ball e Bowe (*apud* MAINARDES, 2006), o terceiro contexto é o da prática e nele a política não é simplesmente recebida e executada, ela está exposta à interpretação e recriação, podendo produzir efeitos e consequências que podem significar mudanças importantes na política de origem. Esse contexto é visto como uma arena de conflitos e contestações que envolvem não só a interpretação, mas a tradução dos textos para a realidade. Isso significa que os formuladores políticos não podem controlar o significado de seus textos. Partes dos textos serão rejeitadas, selecionadas, ignoradas, deliberadamente. Várias interpretações estarão em competição, porque se relacionam com diferentes interesses. Esse contexto abordamos no capítulo 6, que traz exposições sobre a pesquisa empírica e as análises realizadas.

O próximo contexto é o dos resultados ou efeitos. Segundo Ball e Bowe (*apud* MAINARDES, 2006), esse contexto preocupa-se com questões de justiça, igualdade e liberdade individual. A ideia de que as políticas têm efeitos, ao invés de simplesmente resultados, é considerada mais apropriada. Nesse contexto, as políticas devem ser analisadas em termos do seu impacto e interações com desigualdades existentes. Os autores ainda evidenciam a diferença entre efeitos de primeira e de segunda ordem. Os efeitos de primeira ordem referem-se a mudanças na prática ou na estrutura e são evidentes em lugares específicos ou no sistema como um todo. Os efeitos de segunda ordem referem-se ao impacto destas mudanças nos padrões de acesso social, oportunidade e justiça social.

O quinto contexto é o da estratégia política que envolve várias atividades políticas e sociais que poderiam tentar resolver melhor, sobretudo as desigualdades criadas ou reproduzidas pela política.

Após essas considerações quanto aos diferentes olhares de autores sobre os aspectos conceituais de políticas públicas e a abordagem descritiva do modelo analítico do ciclo de políticas públicas recomendado por Stephen Ball, Richard Bowe e Jefferson Mainardes, sendo este o referencial teórico-metodológico que orienta a análise que esta pesquisa se propõe, a seguir, apresentaremos algumas concepções e experiências que influenciaram a formulação e a criação da política pública investigada.

4 CONTEXTO DA INFLUÊNCIA: ALGUMAS CONCEPÇÕES E EXPERIÊNCIAS DE EDUCAÇÃO INTEGRAL EM TEMPO INTEGRAL NO BRASIL

O capítulo anterior versou sobre os aspectos conceituais de políticas públicas, bem como apresentou o modelo de análise de políticas públicas adotado nesta pesquisa; neste capítulo que ora se inicia nos propomos realizar uma abordagem sobre a concepção de educação integral em tempo integral à luz dos movimentos integralistas, anarquistas e pela vertente liberal, bem como fazer um resgate sucinto dos ideais escolanovistas e da corrente pragmatista como questões que influenciaram diferentes experiências de educação integral em tempo integral no cenário educacional brasileiro, ademais, a tendência atual de educação integral proposta pelo Movimento das Cidades Educadoras.

Em seguida discutiremos sobre a ampliação do tempo escolar nas escolas públicas brasileiras e sua entrada na agenda governamental e decisória e, finalmente, explicitaremos com maiores detalhes quatro experiências de educação integral em tempo integral implantadas e implementadas no cenário educacional brasileiro.

4.1 Concepção de educação integral e tempo integral

No cenário educacional brasileiro a questão da educação integral vem se destacando nos últimos anos nos debates entre políticos, educadores e pesquisadores. Esta realidade se justifica por vários fatores, entre eles a garantia do direito à educação, a universalização do ensino fundamental, os baixos índices de proficiência de alunos, bem como a necessidade da formulação de políticas reparadoras que busquem atuar na redução das desigualdades educacionais (MOSNA, 2014). Neste sentido, algumas experiências de educação integral de tempo integral foram implantadas nas últimas décadas em nosso país.

Na revisão da literatura, realizamos um resgate histórico sobre diferentes concepções de educação integral e constatamos que suas raízes nasceram na Grécia com o início das discussões sobre os fins da Paidéia, que defendia uma educação que promovesse a formação do homem para agir em sociedade, considerando seu corpo e seu espírito, bem como suas qualidades intelectuais, físicas, estéticas e éticas. Segundo Coelho (*apud* MOSNA, 2014, p. 52), “esse modo de ver e perceber a formação do homem corresponde à natureza do que denominamos de educação integral: uma perspectiva que não hierarquiza experiências, saberes, conhecimentos. Ao contrário, coloca-os como complementares e fundados radicalmente no social”.

A história da educação brasileira nos revela três importantes ideologias políticas que construíram conceitos de educação integral no mundo moderno: o conservadorismo, o socialismo e o liberalismo. No Brasil, desde o início do século XX, várias concepções e práticas de educação integral vêm sendo defendidas por várias matrizes filosóficas, ideológicas e políticas, fundamentadas nas três ideologias acima mencionadas. Essas matrizes foram representadas pelos movimentos integralistas, anarquistas e pela vertente liberal, sendo esta o alicerce do escolanovismo ou Escola Nova.

A concepção conservadora de educação integral parte de um movimento político-social na década de 1930 liderado por Plínio Salgado. A Ação Integralista Brasileira (AIB), como foi chamado o movimento direcionado ao povo brasileiro, anunciava que o problema do Brasil era a falta de cultura e não simplesmente o analfabetismo. Deste modo, seu principal objetivo era a elevação cultural das massas.

A educação integral defendida pelos integralistas conservadores era aquela que objetivava educar o homem todo, sendo este o conjunto do homem físico, do homem intelectual, do homem cívico e do homem espiritual (CAVALIERE *apud* PAIVA *et al.*, 2014). Uma educação integral para o homem integral se caracterizava pela trilogia Deus, Pátria e Família, uma educação baseada na espiritualidade, no nacionalismo cívico e na disciplina, valorizando os aspectos físicos, intelectuais, cívicos e espirituais (CAVALIERE, 2004).

Para os integralistas, a educação integral possuía caráter doutrinário e religioso e deveria estar sempre a serviço do Estado Integral, formando os homens para servi-lo, tendo por um lado a finalidade de garantir o disciplinamento da conduta do povo, dessa forma, podemos caracterizá-la como uma educação político-conservadora. Refletindo sobre essa concepção integralista de educação integral, Silva e Silva (2013) apontam que ainda que reivindicuem a formação do homem completo, essa concepção não fazia alusão ao tempo escolar.

Em oposição às ideias conservadoras integralistas, os anarquistas também chamados de socialistas libertários ou utópicos, defendiam a negação da autoridade e a qualquer proposta de educação oferecida e mantida pelo Estado. A ideia é de uma educação alicerçada na liberdade, na emancipação dos trabalhadores e na superação dos dogmas e interesses da igreja.

Nessa perspectiva, os anarquistas tinham receio quanto ao modelo de educação oferecido aos filhos dos trabalhadores pelo Estado e pela igreja, dessa forma, rejeitavam qualquer proposta de educação oriunda do Estado, por outro lado, advogavam em favor do

próprio proletariado criar suas escolas e desenvolver nelas uma educação integral com o objetivo de conscientizar os trabalhadores quanto à necessidade de realização da revolução e edificação da sociedade socialista. Nessa concepção de educação, verificamos que um dos seus pontos centrais é a crítica ao sistema de ensino na sociedade capitalista.

Trata-se de uma concepção de educação integral entendida como uma educação humanística que articulava os aspectos intelectuais, políticos, físicos, artísticos, estéticos e éticos, ou seja, defendia que era preciso formar homens completos, aqueles que tivessem todas as suas faculdades plenamente desenvolvidas, aptos para enfrentarem a dominação e a exploração burguesa e assim construir uma nova sociedade. Conforme Paiva *et al.* (2014), os anarquistas defendiam uma educação completa para toda classe operária, a fim de que não existisse na sociedade uma classe que soubesse mais que outra, e evitaria exploração de uma classe sobre a outra. Deste modo, a educação integral nessa visão, diferente dos integralistas, possuía um caráter crítico-emancipador.

Tanto os ideais integralistas quanto os anarquistas não se referiam especificamente à ampliação do tempo escolar. Sobre esta questão, Paiva *et al.* (2014) afirmam que numa perspectiva sócio-histórica estes dois grandes movimentos também não se referiam às primeiras instituições que funcionavam em tempo integral, existentes no Brasil.

Contrária às concepções integralistas e anarquistas, a concepção de educação integral segundo a vertente liberal, representada pelo movimento da Escola Nova, defendia uma educação fundamentada no progresso econômico, social e na formação do homem para atuar na sociedade industrial, contrapondo-se à escola tradicional, dessa forma, Paiva *et al.* (2014) apontam que podemos caracterizá-la como político-desenvolvimentista.

Tendo em vista que o movimento da Escola Nova defende uma concepção de educação integral que influenciou diversas experiências de educação integral em tempo integral no Brasil, inclusive a política analisada neste estudo, reservamos uma seção específica para abordarmos o referido movimento, também conhecido como escolanovismo e o pragmatismo deweyano.

4.2 O Escolanovismo e Pragmatismo deweyano: influências no Brasil

Compreendemos que a discussão sobre a educação integral é bastante ampla e muitas vertentes poderiam ser conduzidas para esta discussão. Posto isto, nesta seção trataremos sobre o movimento liberal da Escola Nova, também denominado escolanovismo, assim como o pragmatismo de John Dewey. Para tanto, é oportuno revisar a história para abordarmos

estas questões que proporcionaram grandes influências na educação do Brasil, sobretudo, por intermédio das ações do educador Anísio Teixeira.

No bojo da ampliação do pensamento liberal ou liberalismo³ no Brasil, propagou-se o ideário escolanovista com o qual, muitos faziam adesão na expectativa do progresso do país. O movimento liberal da Escola Nova teve como um dos seus principais formuladores, John Dewey que conquistou vários adeptos em várias partes do mundo, inclusive no Brasil. Trata-se de um movimento que surgiu para propor novos caminhos para a educação dos indivíduos e chegou ao Brasil em 1882, mas foi durante as décadas de 1920 e 1960 que exerceu grande influência nas mudanças promovidas por reformas educacionais como a de Fernando de Azevedo em 1928 e nas propostas educacionais de Anísio Teixeira entre outros.

O desenvolvimento do escolanovismo no Brasil se deu sob relevantes impactos e transformações econômicas, políticas e sociais e entendia que a educação era o único e legítimo elemento para a construção de uma sociedade democrática que considerasse as diversidades e individualidades do homem, visto como reflexivo e capaz de intervir na sociedade, um cidadão atuante e democrático. Essas transformações produzidas no Brasil exigiam uma escola preparada para o novo e para a vida industrial; era preciso reformular a escola que pudesse cumprir a tarefa democrática de acolher, em condições de igualdade, crianças com diversas e diferentes experiências sociais e culturais. Nesse cenário de mudanças, era preciso inovar, era preciso aprender a aprender.

Uma das metas da Escola Nova era eliminar o ensino tradicional que por sua vez era rigoroso, disciplinar, com ênfase na memorização e nos aspectos conceituais do conhecimento (SOUZA; MARTINELLI, 2009), propunham a introdução de novas técnicas e ideias pedagógicas. Trata-se de uma concepção que defende o ideal de liberdade e de igualdade de oportunidade para todos no que diz respeito à educação.

Segundo os escolanovistas, na educação tradicional o professor era o centro e competia a ele transmitir o conhecimento, ou seja, ele era quem detinha o saber e a

³ O liberalismo foi uma doutrina baseada na defesa da liberdade individual, no campo econômico, político, religioso e intelectual, contra as ingerências e atitudes coercitivas do poder estatal. Além de construir uma imagem positiva do indivíduo, o liberalismo defende a ideia de igualdade entre todos. O direito que o homem tem de agir pelo uso da sua própria razão, segundo o liberalismo, só poderia garantir-se pela defesa das liberdades. O principal ideal liberal de educação é que a escola não deve estar a serviço de nenhuma classe, de nenhum privilégio de herança ou dinheiro, de nenhum credo religioso ou político. A escola deve estar a serviço do indivíduo, em revelar e desenvolver em cada um suas aptidões, talentos e vocação. O pensamento liberal reinou hegemônico até o início do século XX. As mudanças trazidas pelas duas revoluções industriais, a Primeira Guerra Mundial e a Revolução Russa de 1917, e mais tarde, da quebra da bolsa de Nova Iorque em 1929, fizeram com que a doutrina liberal entrasse em declínio.

Disponível em: <<http://www.infoescola.com/filosofia/liberalismo/>>.

Disponível em: <<http://pt.slideshare.net/alanofreire/liberalismo-na-educacao-26599626>>.

autoridade, dirigia o processo e se apresentava como um modelo a seguir. Diferente da educação tradicional, na tendência Escola Nova, o aluno passa ser o centro do processo e os conteúdos giram em torno dos interesses dos estudantes. Enquanto facilitador da aprendizagem, o professor deve esforçar-se para despertar o interesse e provocar a curiosidade nos seus alunos, uma vez que as noções não podem ser dadas, pois a abstração é um processo a ser atingido pelo próprio aluno a partir de sua experiência.

Nessa perspectiva, a concepção da Escola Nova se refere ao composto de ideias voltadas para a renovação da mentalidade dos educadores e das práticas pedagógicas. A ideia era promover a pedagogia da existência e superação da pedagogia da essência, não mais submetendo o homem a valores e dogmas tradicionais (SANTOS *et al.*, 2006). Deste modo, a pedagogia da existência se voltaria para o indivíduo único, diferenciado, que interagiu com o mundo dinâmico. A educação deveria assumir-se como fator constituinte de um mundo moderno e democrático, em volta do progresso, da liberdade, da iniciativa, da autodisciplina, do interesse e da cooperação. Dewey (*apud* CAVALIERE, 2002, p. 257), considera a democracia como uma “forma de vida associada, de experiência conjunta e mutuamente comunicada”.

Segundo Cavaliere (*apud* MOSNA, 2014, p. 59), o movimento escolanovismo diz respeito aos avanços do pensamento democrático compreendido não como simples arranjo, no campo das ideias, visando ao favorecimento do funcionamento capitalista, mas sim como resultado de um impulso intelectual e político rumo a uma sociedade melhor.

Para a corrente pedagógica escolanovista, a escola deveria ser reformulada considerando a valorização da experiência em sua prática do dia a dia. A educação não deveria ser uma preparação para a vida, mas entendida como a própria vida (CAVALIERE, 2002). Assim sendo, a educação tem como eixo norteador a vida-experiência e aprendizagem.

No mundo inteiro os ideais da escola nova, embora não postulem visivelmente a educação integral, foram o alicerce para diversas experiências desenvolvidas com noções e características de educação integral, entre elas, citamos as Casas das Crianças orientadas por Montessori, na Itália; a Casa dos Pequenos criada por Claparède e Bovet em Genebra; a Escola para a Vida, criada por Decroly em Bruxelas, e várias outras (CAVALIERE, 2002). Ainda mediante esta autora, cada uma destas experiências tinha em comum a articulação da educação intelectual com as diversas atividades criadoras com vistas à formação integral da criança (CAVALIERE, 2002). Nesse sentido, com a tentativa de transformar parcialmente a educação escolar, os ideais escolanovistas pretendiam que a escola intervisse de maneira ao

mesmo tempo mais profunda e mais abrangente na educação dos indivíduos (CAVALIERE, 2002).

No Brasil, o ideário educacional do movimento renovador escolanovista foi bastante influenciado pelo pragmatismo deweyano proporcionando a vários integrantes desse movimento apropriarem-se do pragmatismo de Dewey para configurar, entre outros, um conceito de democracia e de educação que servisse de base a seus projetos políticos e pedagógicos da época.

O termo pragmatismo é de origem grega, *prágma*, e significa ação, ato ou fazer. O mesmo eclodiu nos Estados Unidos no final do século XIX e começo do século XX, a partir de reuniões de um grupo de intelectuais para discutir filosofia. O grupo incluía, Sanders Pierce, como principal representante, além de William James, John Dewey e George Herbert Mead. Diferentemente do que a tradição filosófica nos apresenta, o pragmatismo em sua formulação original, feita por Pierce, não era concebido como uma corrente filosófica, mas um método filosófico que sustentava que o significado de um conceito, uma doutrina, proposição, palavra ou outro signo, depende do teste de suas consequências práticas. Nesse sentido, o termo só foi concebido enquanto corrente filosófica a partir de William James. Trata-se de uma corrente que, apesar das distinções existentes entre seus formuladores, destaca-se, dentre outras questões, pela objeção ao ceticismo e a formulação de uma nova concepção de verdade.

Enquanto Peirce caracterizou o pragmatismo como um método para determinar os significados das proposições, William James ampliou o significado da verdade, trouxe para o pragmatismo a doutrina humanista e demarcou a sua condição de verdade. Desse modo, William definiu a verdade como sendo aquilo que corresponde ao que é vantajoso ao pensamento ou aquilo que gera uma relação satisfatória com a realidade, de tal forma que a vantagem e a satisfação estejam vinculadas ao que é útil e prático, ou seja, a verdade corresponde ao que é bom (NASCIMENTO, 2011).

Nessa perspectiva, Dewey na trajetória de sua obra articulou as ações educacionais com os princípios filosóficos do pragmatismo, seja nos escritos, nas experiências pedagógicas ou nos princípios revolucionários da educação nova. A educação para ele é o espaço de aplicação da doutrina pragmática, é o laboratório de aprendizagem da democracia, de aprendizagem do pensar.

O conceito de experiência é central na obra de Dewey, é algo que penetra a natureza se expandindo sem limitações, isto é, tudo que existe é resultado de um processo de relações mútuas, pelas quais os corpos agem uns sobre os outros, modificando-se reciprocamente.

O pragmatismo deweyano concebe o homem como um ser social, um ser de vontade e que age sobre o mundo, um ser de experiência compartilhada. O pensamento e o conhecimento são sempre mediados pelas ações e visam atender aos fins práticos. Dessa forma, as ideias de Dewey propunham o permanente contato entre a teoria e a prática, valorizando a experiência e colocando a atividade do homem como elemento central da aprendizagem. Nesse sentido, para os pragmatistas, os métodos de ensino devem se concentrar na solução de problemas, em experiências e nas situações reais do cotidiano.

Segundo a perspectiva pragmatista, o objetivo da escola não é perpetuar as contradições sociais, mas favorecer a construção de novos rumos para a vida humana. A escola deve tornar-se ativa no processo de reconstrução da sociedade, não como reprodutora de seus problemas, mas como construtora de um novo modo de vida verdadeiramente democrático. Corroborando esse pensamento, Teixeira (*apud* BORTOLONI *et al.*, 2010), declara que “o ato de aprender depende profundamente de uma situação real de experiência onde se possam praticar, tal qual na vida, as reações que devemos aprender”.

Abordando a questão da experiência, Cavaliere (2002, p. 257), afirma que:

A experiência é um modo de existência da natureza. No âmbito da vida humana, a experiência gera modificações de comportamento, ou seja, gera aprendizagens, mais ou menos conscientes, que modificam as experiências subseqüentes. Em outras palavras, experiências ensejam mudanças que são transformações mútuas nos elementos que agem uns sobre os outros. [...] A vida humana é uma teia de experiências e, portanto, de aprendizagens variadas.

De acordo com Mosna (2014), a concepção de educação de Dewey ainda que não postule a consigna de educação integral, traz implícita essa ideia em sua obra. Os ideais e as práticas escolanovistas a partir do pragmatismo deweyano, fizeram uso da noção de educação integral, visto que “pretendiam que a escola interviesse de maneira ao mesmo tempo mais profunda e mais abrangente na educação dos indivíduos” (CAVALIERE, 2002, p. 252).

Ao chegar ao Brasil, o pragmatismo encontrou um campo fértil porque os intelectuais brasileiros estavam incitados, desde o final do período monárquico, em busca de soluções modernas para a sociedade. Anísio Teixeira, considerado um dos expoentes da educação brasileira, foi o maior e mais importante seguidor das ideias de Dewey no Brasil, produzindo teoricamente uma articulação entre o conceito de democracia, pragmatismo e Escola Nova. Contudo, ele não foi o único a promover essa articulação, apropriando-se dessas concepções, outros como Lourenço Filho e Jayme Abreu também o fizeram.

Na década de 1920, vários estados da federação e o Distrito Federal fizeram reformas em seus sistemas de ensino. À frente da Diretoria da Instrução Pública da Bahia, Teixeira foi o responsável pela reforma naquele Estado, promovendo inovações que o tornaram conhecido nacionalmente. Seu interesse pela educação o motivou para estudos nos Estados Unidos, onde conheceu várias instituições educacionais americanas, e teve a oportunidade de conhecer também as ideias de John Dewey, as quais marcaram de maneira sólida sua formação, oferecendo-lhe assim as bases teóricas e filosóficas para a construção de um projeto de reforma para a educação do Brasil. De volta ao território brasileiro, Anísio influenciado pelo pragmatismo se dedicou ao desenvolvimento de uma concepção de educação escolar ampliada a partir do conceito deweyano da educação definida como:

Um processo contínuo de crescimento e desenvolvimento, tendo como finalidade a maior capacidade de crescimento e desenvolvimento, não admitia a visão curativa moralizadora: não supunha um modelo já pronto a ser alcançado. Essa concepção de educação como vida e descoberta, e não como preparação ou conserto, impôs novas maneiras de organização cotidiana da experiência escolar e criou a necessidade de sua diversificação e ampliação (CAVALIERE, 2010, p. 251).

Durante toda a sua trajetória como intelectual e gestor, Anísio Teixeira pretendia reconstruir a educação escolar brasileira de acordo com a realidade do país. Dessa forma, se mostrou também defensor de uma educação integral em tempo integral para todos. Uma educação como formação dos sujeitos em suas múltiplas dimensões, que valorizasse as atividades e as práticas do cotidiano desse sujeito, preparando-o para participar no mundo em que vive.

Cavaliere (2010) nos lembra que essa concepção de educação passa por toda a sua obra e filosofia. A partir de suas ideias, a educação significava preparar o educando integralmente, oferecendo-lhe condições completas para a vida. Nesse sentido, a escola deveria ultrapassar a transmissão de conteúdos que garantiria apenas o ler, escrever e contar, era preciso ir além.

No contexto político dos anos 1930 no Brasil, as ideias de Teixeira representaram um importante instrumento no combate de ideias que era travado naquele momento (NUNES, 2000). O país encontrava-se sob um governo provisório instalado por um golpe de estado que rompeu com o sistema de poder vigente desde o início da República. O novo governo prometia conduzir a nação à modernidade e à democracia, e os intelectuais tinham esperança de que isso realmente viesse a acontecer. Mas havia fortes divergências em torno dessa

promessa e dessa esperança. O problema central é que não havia consenso sobre os rumos que o país devia seguir e não havia consenso sobre o sentido da democracia. Nessa época acelerava-se o processo de urbanização e prometia-se o progresso do País, sobretudo industrial, mas também os conflitos de ordem política e social acarretavam uma transformação significativa. O capital passava a ditar as regras a uma sociedade que devia ser ativamente produtora e conseqüentemente consumidora. Abriam-se muitas frentes de trabalho, como também novas perspectivas educacionais. Educar a população urbana e também rural, pareceu condição principal para que se consolidasse a economia capitalista industrial e fosse garantido o desenvolvimento do País. O ensino seria exigência a todo trabalhador, que deveria adquirir um mínimo de instrução, mas, apesar dessa exigência, a educação ainda não era considerada um direito do cidadão.

A defesa por uma escola com funções ampliadas e para todos, se aprofundou entre os intelectuais reformistas entre as décadas de 1920 e 1930, épocas em que a educação brasileira recebeu muitas críticas e propostas de reconstrução. Anísio Teixeira, juntamente com vários outros intelectuais, entre eles, Lourenço Filho, Fernando de Azevedo, Francisco Campos, Cecília Meireles, Afrânio Peixoto e muitos outros, se uniram em defesa de projetos de reformas no campo educacional e organizaram vários debates, manifestações e movimentos em busca de uma escola pública, estatal, gratuita e de qualidade para todos, principalmente para os mais pobres. Assim é que, entre o ano de 1931 e 1932, sobre influências, principalmente dos ideais de Dewey, foi redigido por Fernando de Azevedo e enfim, divulgado em 1932 o documento intitulado, “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932): a reconstrução educacional no Brasil – ao povo e ao governo”, considerado um marco na história da educação brasileira.

Os organizadores tinham o objetivo de atingir esses dois públicos, isto é, o povo e o governo, pois sem o apoio de ambos não poderiam reconstruir o novo cenário educacional. O Manifesto era uma crítica às reformas que ainda não tinham surtido efeito para mudar e transformar significativamente a educação do Brasil, de maneira que correspondesse às exigências e transformações da atualidade da época. Na opinião dos reformadores, a educação era o veículo de expansão da sociedade brasileira, por isso deveria ser vista como uma questão primordial no país, estando acima de qualquer outra. Com a modernidade se instalando no Brasil, inseriam-se as indústrias como fábricas, e necessitavam de mão de obra qualificada. Segundo o Manifesto (1932), a educação tinha por objetivo “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” (O MANIFESTO DOS PIONEIROS DA EDUCAÇÃO NOVA (1932), 2006, p. 191).

Em relação aos princípios e fins da educação, expressos no movimento renovador, Saviani (2014, p. 6) esclarece que:

O primeiro princípio diz que na sociedade moderna a educação se torna uma função essencialmente e primordialmente estatal, já que ao direito de cada indivíduo a uma educação integral corresponde o dever do Estado de garantir a educação contando com a cooperação das demais instâncias sociais.

Verificamos que a discussão em torno da educação integral, embora de forma secundária, já estava presente no Manifesto que atribuía à educação pública ao Estado uma função primordial a ser cumprida. A atuação da família na educação dos filhos teria sua função transformada em frente à responsabilidade do Estado perante a educação pública, pois família e escola caminhariam juntas na função educativa. A educação deveria estar interligada, da escola infantil à universidade, em um todo que respeitasse as particularidades de cada fase do desenvolvimento do educando. No que concerne a essa ideia de educação pública o autor a seguir evidencia que:

A continuação ininterrupta de esforços criadores deve levar à formação da personalidade integral do aluno e ao desenvolvimento de sua faculdade produtora e de seu poder criador, pela aplicação, na escola, para a aquisição ativa de conhecimentos, dos mesmos métodos (observação, pesquisa, e experiência), que segue o espírito maduro, nas investigações científicas (GHIRALDELLI, 2001, p. 69).

O documento do Manifesto expressava a defesa de uma escola única, laica, obrigatória, gratuita e de caráter público. Nesse sentido, conclamava o Estado a realizar uma reforma na educação, fazendo frente à escola católica que praticamente monopolizava o ensino e que atendia quase exclusivamente a um único segmento da sociedade, os que viviam nas camadas superiores e detinham poder e condições financeiras. Dessa forma, o discurso do Manifesto se chocava com a dimensão religiosa da Ação Integralista Brasileira (AIB), dado que, para os integrantes da Ação, a formação essencial era a de base doutrinária.

Como já foi mencionado, embora o Manifesto (1932) não a tenha focado prioritariamente, a educação integral é abordada em três momentos no documento. Uma dessas abordagens verificamos ao afirmar o “direito biológico de cada indivíduo a sua educação integral” e à ampliação do seu raio de alcance. Quanto a essa questão, Cavaliere

(2010, p. 252) afirma que “a ideia de educação presente no documento é a do direito do indivíduo a uma educação pública que alcance diversas dimensões de sua formação”.

É oportuno considerar que na época do movimento em questão, a AIB defendia a educação integral como uma forma de “controle social”, de mecanismo para distribuir de forma hierarquizada os atores na sociedade, envolvendo o Estado, família e religião, visão que tratava da educação integral para o homem integral e esse indivíduo estaria sendo preparado para servir ao Estado Integral.

O sentido do direito à educação deveria se relacionar com a concepção de igualdade de oportunidades e desenvolvimento de habilidades, uma educação como importante instrumento para o enfrentamento das desigualdades sociais. Anísio, influenciado por John Dewey, construiu um novo significado para a educação e uma nova visão de mundo. Defendia um conceito de educação enquanto mecanismo para a realização do amplo desenvolvimento e crescimento do indivíduo. Ideia que necessitava de novos arranjos e mudanças nas estruturas escolares e instituição que ofertava a educação, pois envolvia um caráter prático e pragmático em seu currículo. Nesse sentido, Anísio Teixeira defendia uma concepção de educação com jornada ampliada.

Na década de 50, Anísio assumiu a responsabilidade de administrar a educação do Estado da Bahia, trazendo consigo, dentre outras, a preocupação de recuperar a escola primária oficial, dando-lhe condições para melhorar a qualidade do ensino e ampliar o tempo de permanência da criança na escola. Tratava-se de propostas de mudanças que deveriam ter sido realizadas desde o início do processo de democratização: manter e não reduzir o número de séries escolares; prolongar e não reduzir o dia letivo; enriquecer o programa com atividades educativas independentes do ensino propriamente intelectual; preparar um novo professor para funções mais amplas da escola (CAVALIERE, 2004).

Segundo Teixeira (*apud* CAVALIERE, 2004), era preciso ampliar o tempo escolar além de um novo currículo, um novo programa, um novo docente. A ideia era expandir, do ponto de vista da cultura geral, a instrução primária, até então caracterizada praticamente como escola alfabetizadora, para que a população, sobretudo das áreas mais pobres, se integrasse no contexto de uma sociedade moderna. Nesse sentido, Anísio, de forma intencional e planejada, cria e executa, em 1950, o primeiro projeto de educação integral no Brasil, precisamente em Salvador, Estado da Bahia, denominado de Centro de Educação Popular Carneiro Ribeiro. No pensamento de Teixeira (*apud* CAVALIERE, 2004), este Centro deveria ser a primeira demonstração da mudança da escola de poucos para a escola de

todos. Segundo Teixeira (1955), a escola eficiente e recomendável para todos seria a escola de tempo integral.

Posto isto, verificamos que os ideais escolanovistas e pragmatistas de Dewey influenciaram significativamente a primeira experiência de educação integral realizada no Estado da Bahia, proposta por Anísio Teixeira, um educador que, a partir de suas importantes ideias e ações, fez a educação brasileira experimentar relevantes e efetivas transformações, bem como serviram de referência para diversas outras experiências de educação integral. Tanto essa primeira experiência, como outras relevantes implementadas no Brasil, serão posteriormente abordadas neste trabalho.

Após estas considerações, a seguir abordaremos de maneira sucinta a tendência contemporânea, o Movimento das Cidades Educadoras.

4.3 Movimento das Cidades Educadoras: tendência atual

Após termos evidenciado a discussão sobre o escolanovismo e o pragmatismo, tendências que deram alicerces às várias experiências de educação integral no passado e ainda hoje, é relevante que agora nos debruçemos sobre a discussão referente ao paradigma do Movimento das Cidades Educadoras, uma tendência atual que vem dando suporte às várias experiências da atualidade. Refere-se a uma tendência que não deixa de combinar elementos das concepções mais antigas com visões contemporâneas.

As tendências atuais de educação integral envolvem inclusive a participação da comunidade como via de ensino, emergem em virtude de vários fatores, dentre eles os econômicos, políticos e sociais. Podemos citar como exemplo a promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), que adota a doutrina de proteção à criança e ao adolescente. A Constituição Federal deixa claro que os preceitos que garantem os direitos das crianças e dos jovens são de incumbência do Estado, da família e da sociedade, conforme determina o Art. 227:

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda a forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão.

Nesse sentido, a concepção atual de educação integral vem sendo ancorada na ideia de educar as crianças e jovens a partir dos ideais do Movimento das Cidades Educadoras. Uma cidade com o objetivo principal de despertar o sentimento de pertencimento a ela, de fazer parte das recordações, da história dos sujeitos, desenvolvendo neles o sentimento de cuidado e zelo pelas ruas, pelos jardins, pelas crianças e por tudo que faz parte da cidade.

Nos últimos anos no Brasil, diversas experiências de educação integral vêm se desenvolvendo com base na concepção das Cidades Educadoras. Refere-se a um movimento que surgiu em 1990 em Barcelona que segundo Cavaliere (2009, p. 59), trata-se de uma tendência contemporânea de caráter neoliberal⁴ que propõe uma educação integral pública “em parcerias com órgãos públicos e organizações não-governamentais ou de iniciativa destas últimas, e com participação de instituições filantrópicas e de voluntariado”.

O Movimento das Cidades Educadoras tem como objetivo adotar a educação como direito fundamental a todos os cidadãos, além de identificar e desenvolver aspectos educativos presentes nas políticas de cada localidade. Na ocasião do primeiro congresso organizado, foi constituída a Carta das Cidades Educadoras, que continha os princípios em defesa de uma educação para a diversidade e para a saúde com a utilização do espaço urbano como instrumento de ensino, e de uma educação integral no sentido de levar em conta tanto os aspectos cognitivos e político-sociais dos conteúdos quanto os aspectos culturais e afetivos, além de transcender os muros da escola e valer-se dos diferentes ambientes e lugares da cidade para que escola e comunidade juntas construam uma cidadania integral.

O grupo de cidades representadas por seus governos assumiram o compromisso de promover colaborações e ações concretas, além de fazer intercâmbio de ideias que as conduziriam ao cumprimento dos princípios presentes na Carta das Cidades Educadoras, tais princípios se articulam e não permitem sua implicação de maneira isolada:

⁴ De acordo com Marrach (1996), no discurso neoliberal a educação pública é vista como dever de todos, sociedade, família e Estado, dessa forma, o Estado passa a compartilhar responsabilidades para com a educação através de parcerias com iniciativa privada. Nesse sentido, esta autora afirma que a educação é uma questão pública, mas não é necessariamente estatal.

Figura 1 - Princípios das Cidades Educadoras



Fonte: Elaboração da autora.

Após a aprovação, o movimento em Barcelona foi revisto em Bolonha em 1994, o qual, segundo o MEC⁵, contava inicialmente com cerca de 340 cidades de 34 países. Apenas 15 cidades brasileiras estão inscritas na Associação Internacional de Cidades Educadoras: Belo Horizonte (MG), Campo Novo dos Parecis (MT), Caxias do Sul (RS), Itapetininga (SP), Jequié (BA), Porto Alegre (RS), Santiago (RS), Santo André (SP), Santos (SP), São Bernardo do Campo (SP), São Carlos (SP), São Paulo (SP), São Pedro (SP), Sorocaba (SP) e Vitória (ES).

A partir dessas adesões, atualmente diversas experiências de educação integral vêm sendo desenvolvidas em alguns municípios e estados brasileiros. A base dessas experiências agrega os paradigmas da cidade educadora que incita a ação conjunta entre escolas e sociedade com seus espaços socioculturais e esportivos, entre outros do território, para desenvolver a educação. Deste modo, comunidade e cidade apresentam diferentes possibilidades educacionais e de construção de conhecimento por meio da observação, da experimentação, da interação e, sobretudo, da vivência. No tocante a estas experiências, Mosna (2014) aponta a do município de Arapuã no Paraná através do Programa de Educação Integral; do município de Ariquemes em Rondônia com o Programa Escola Solidária; do município de Belo Horizonte, Minas Gerais por meio do Programa Escola Integrada; a de Nova Iguaçu, Rio de Janeiro através do Programa Bairro-Escola, e a da capital de São Paulo por meio dos Centros Educacionais Unificados (CEUs).

⁵ Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=8415:sp-76260896>>.

Outro fundamento do Movimento é o de que todas as pessoas da cidade têm o direito de participar na formulação de programas educativos e culturais. Além disso, devem dispor de instrumentos que lhes permitem descobrir projetos educativos, na estrutura e na gestão da sua cidade, nos valores, na qualidade de vida que oferece, nas festas organizadas e nas campanhas que prepara (CARTA DAS CIDADES EDUCADORAS, 1990).

De acordo com Moll (2004), é preciso realizar o encontro entre a escola com a cidade, com a comunidade, com a rua, ampliando-se territórios para itinerários formativos de crianças jovens.

A autora aponta para a necessidade de uma educação contextualizada na realidade de seus alunos, que parte do princípio de uma educação integral, articulada à rua, à comunidade e à cidade. Nesse sentido, ressaltamos a necessidade de considerar os espaços físicos como lócus de tal educação, considerando além das ruas, as praças, os parques, as árvores, os teatros, os cinemas, as bibliotecas e as igrejas.

Entre os princípios constantes na Carta das Cidades Educadoras (1990) destacam-se:

1. Todos os habitantes de uma cidade terão o direito de usufruir, em condições de liberdade e igualdade, dos meios e oportunidades de formação, desenvolvimento pessoal e entretenimento que a cidade oferece, Para que isso seja possível, devem ter-se em conta todas as categorias, cada uma delas com as suas necessidades particulares.

Dever-se-á promover uma educação destinada a favorecer a diversidade, a compreensão, a cooperação e a paz internacional. Uma educação que permita evitar a exclusão motivada pela raça, sexo, cultura, idade, deficiência, condição económica ou noutros tipos de discriminação.

Para o planeamento e governo da cidade tomar-se-ão todas as medidas necessárias para eliminar os obstáculos (incluindo as barreiras físicas) que impeçam o exercício do direito da igualdade. Serão responsáveis por este empreendimento, para além da Administração Municipal, outros organismos da Administração que nela intervêm. Os habitantes envolver-se-ão tanto pessoalmente como através dos vários tipos de associação a que pertençam.

Nesse sentido, no intuito de acompanhamento e monitoramento das cidades educadoras, foi criada a Associação Internacional das Cidades Educadoras (AICE), com sede em Barcelona. Tal instituição é responsável pelo suporte e monitoramento das cidades que fazem parte do movimento, além disso, também se encarrega da adesão das novas cidades, de divulgar as experiências exitosas realizadas, além de oferecer apoio e acompanhamento à cidade que sedia o congresso internacional (AICE, 2015).

Após a discussão em torno da educação integral apoiada no paradigma do Movimento das Cidades Educadoras, consideramos relevante para este estudo, focar nossos

olhares seguintes para descortinar na história educacional brasileira, informações de como e quando a questão da ampliação da jornada escolar entrou na agenda pública do Brasil, passando a ser preocupação e prioridade do Estado.

4.4 Ampliação da jornada escolar na agenda pública brasileira

Nesta seção abordaremos de modo sucinto, a trajetória da ampliação da jornada escolar e sua inclusão nas agendas públicas do Brasil descortinando o período quando passou a ser preocupação e prioridade nacional a partir de formulação e implementação de políticas públicas.

As prioridades atendidas pelas políticas públicas, em geral, são decididas pelo Estado, no entanto, emergem na sociedade civil resultante de percepções coletivas que se generalizam mobilizando diferentes grupos da sociedade. Deste modo, concentram forças e pressões que as transformam em prioridade e assim são inseridas na agenda pública. Foi dessa forma que a questão da ampliação do tempo escolar foi se integrando à agenda da política pública de educação brasileira, aglutinando vozes de diferentes setores da sociedade que carregam a expectativa de avançar em relação às conquistas educacionais e de direitos para infância e a juventude.

Retomando a história da educação brasileira, no ano de 1950, a preocupação com a ampliação do tempo escolar estreia após o primeiro projeto de educação integral com jornada ampliada, realizado no Estado da Bahia com a criação do Centro de Educação Popular, idealizado pelo educador Anísio Teixeira. Dessa forma, a ampliação do tempo escolar passa a constituir-se um problema político.

Apesar dessa primeira experiência, bem como de outras experiências como a de Brasília em 1961, proposta pelo Plano de Construções Escolares de Brasília⁶; a dos Ginásios Vocacionais⁷ em São Paulo no período de 1962 a 1971; a dos Centros integrados de Educação Pública (CIEPs), no Rio de Janeiro, no período de 1983 a 1987 e a do Programa de Formação

⁶ A Escola Parque de Brasília, foi implantada um ano após a inauguração de Brasília, de acordo com a proposta formulada por Anísio Teixeira, no Plano Educacional da nova Capital. Segundo o documento, a referida instituição integra o complexo escolar que compõe o Centro de Educação Elementar e se destina ao atendimento dos alunos nesse nível de escolarização. O modelo escolar adotado resgata a ideia de uma educação integral, nos moldes do Centro Carneiro Ribeiro, popularmente conhecido como Escola Parque da Bahia (PEREIRA; ROCHA, 200_).

⁷ Os Ginásios Vocacionais foram estabelecimentos de ensino em tempo integral para jovens de ambos os sexos. Criados na década de 1960 no Estado de São Paulo, duraram somente oito anos. Neste período foram implantados seis unidades escolares, sendo uma na capital e as demais no interior. A democracia era adotada na prática pedagógica, característica que incomodou significativamente a ditadura militar e por essa razão, em 1969 foram extintos (FERREIRA; BICCAS, 2006).

Integral da Criança (PROFIC) em 1986, em São Paulo. Somente a partir de 1988, com a Constituição Federal, no governo do Presidente José Sarney, constatamos que a educação integral passa a ser assunto importante pelo Estado.

O art. 205 da Constituição Federal de 1988 determina:

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.

Nesse sentido, inferimos que a Constituição, ao apresentar a educação como o direito do cidadão, tendo em vista seu pleno desenvolvimento, de certo modo, regulamenta o direito do cidadão à educação integral, compreendida como a formação completa do homem.

Embora a Constituição de 1988 não faça alusão literal à ampliação da jornada escolar, compreendemos que já vislumbrava intenções para uma educação integral que considerasse a organização e a ampliação dos tempos, das dimensões, dos espaços da sociedade e das oportunidades formativas.

Em 1990 foi criado o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), que alicerçava a proteção integral como compromisso de todos: família, Estado e sociedade, o que reforçava ainda mais o teor expresso na Constituição Federal. Posteriormente em 1996, a questão da ampliação da jornada escolar foi incorporada na maior lei da educação do país, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº 9.394/96, passando a ser assunto de importância nacional, compreendendo dessa forma, sua entrada na agenda governamental do Estado como destaca o Art. 34:

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

Tendo em vista os interesses, os valores e os grupos de pressão, a proposta de ampliação do tempo escolar foi reforçada no texto do Plano Nacional da Educação (PNE) nº 10.172/2001 em que estava prevista a ampliação para sete horas diárias. Além disso, há uma ressalva no referido Plano de que nas escolas de tempo integral, “as crianças das famílias de menor renda”, devem ter “no mínimo duas refeições, apoio às tarefas escolares, a prática de

esportes e atividades artísticas, nos moldes do Programa de Renda Mínima Associado a Ações Sócio-educativas”. A Meta 21 do Plano Nacional de Educação (2001-2011) ainda apontava:

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.

1. Garantia de ensino fundamental obrigatório de oito anos a todas as crianças de 7 a 14 anos, assegurando o seu ingresso e permanência na escola e a conclusão desse ensino. [...] Prioridade de tempo integral para as crianças das camadas sociais mais necessitadas. [...]

2. Deve-se contemplar, também, a necessidade do atendimento em tempo integral para as crianças de idades menores, das famílias de renda mais baixa, quando os pais trabalham fora de casa.

Em 1991, o Decreto nº 91 de 14 de maio de 1991, que dispôs sobre o Projeto Minha Gente, criava os Centros Integrados de Apoio à Criança e ao Adolescente (CIACs), ocasião em que a ampliação da jornada escolar para a educação integral entra pela primeira vez na agenda decisória do governo federal, visto que todas as iniciativas anteriores partiram de governos estaduais e da capital federal.

Conforme já foi evidenciado previamente por Kingdon (*apud* SERAFIM; DIAS, 2012), é na agenda decisória que são agregados todos os assuntos considerados prioridades e deste modo, o Estado busca meios e condições para implementá-los através de políticas públicas.

Trata-se de uma proposta implementada no governo do Presidente Fernando Collor, para funcionar em diferentes estados do Brasil. Não se tratava apenas de um projeto de educação integral em tempo integral, sua finalidade, conforme o art.1º do Decreto nº 91, era “desenvolver ações integradas de educação, assistência, saúde e promoção social relativa à criança e ao adolescente”. Após a saída do Presidente Collor do governo, seu sucessor Itamar Franco dá continuidade ao projeto com algumas mudanças e passa a receber o nome de Centro de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente (CAIC), mas durou somente até início de 1995, já no mandato do Fernando Henrique Cardoso.

Outra experiência importante de ser destacada nesta análise foi implantada no período de 1989 a 1992 em Curitiba, inicialmente chamadas de Escolas de Tempo Integral (ETIs), posteriormente passaram a ser chamadas de Centros de Educação Integral (CEIs). Vale igualmente apontar a experiência implantada em 2001 no município de São Paulo quando foram implantados os Centros Educacionais Unificados (CEUs), com o objetivo de promover o desenvolvimento integral de crianças, jovens e adultos, através de experiências

educacionais conjugadas a atividades artísticas, culturais, esportivas e de inclusão digital. O município de São Paulo conta atualmente com mais de quarenta CEUs onde atende a milhares de alunos.

Em 2007, no governo do Presidente Luís Inácio Lula da Silva, a questão da ampliação da jornada escolar e a bandeira da educação integral voltam a ganhar atenção especial e pela segunda vez novamente ingressam na agenda decisória do Estado, depois ter passado mais de quinze anos da experiência com os CIACs. Dessa forma, o governo com a intenção de melhorar a qualidade da educação brasileira, lança o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) simultaneamente à promulgação do Decreto nº 6094, de 24 de abril de 2007, que dispõe sobre o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação com metas a serem cumpridas até 2022, a partir da ação conjunta entre órgãos públicos e privados. Nessa efervescência, o governo federal cria também o Programa Mais Educação (PME), instituído pela Portaria Normativa Interministerial nº 17, de 24 de abril de 2007, objetivando incitar a educação integral de crianças, adolescentes e jovens, através de atividades socioeducativas no contraturno da escola.

Considerando a abordagem do ciclo de análise de política pública adotada neste estudo, apresentaremos com maiores detalhes, o Programa Mais Educação, foco desta pesquisa, no capítulo que diz respeito ao contexto da produção do texto desta política. Isto posto, na próxima seção trataremos de algumas experiências de educação integral em tempo integral de significativo realce no território nacional e que emergiram de políticas públicas formuladas no âmbito estadual e federal.

4.5 Experiências de educação integral em tempo integral no Brasil

A princípio nesta seção apresentaremos com detalhes a primeira experiência⁸ brasileira de educação integral em tempo integral, idealizada pelo educador Anísio Teixeira no Estado da Bahia, intitulada como a Escola Parque da Bahia, oficialmente identificada como Centro de Educação Popular Carneiro Ribeiro. Sobre esta experiência e outras já implementadas no Brasil, discorreremos a seguir.

⁸ Dentre as experiências brasileiras consideramos válido ressaltar as implantadas e implementadas na capital de Teresina, Estado do Piauí na década de 1980, no período da administração do Prefeito Wall Ferraz, as quais foram: o Escolão do Itararé; Escolão do Parque Piauí; Escolão do Bairro Mocambinho e Escola Municipal Eurípedes de Aguiar. Essas escolas deixaram de funcionar no governo do Firmino Filho (2000-2004), quando o Secretário de Educação da época, Kleber Montezuma, mandou fechar justificando que não apresentavam resultados exitosos quando comparados com as escolas que funcionavam em tempo normal.

4.5.1 Centro de Educação Popular Carneiro Ribeiro

Concebido por Anísio Teixeira na década de 1950, como foi assinalado antes, o Centro de Educação Popular Carneiro Ribeiro, mais conhecido como “Escola Parque da Bahia”, foi criado por um governo estadual contou com o apoio do governo federal. Na época, Anísio era Secretário de Educação de Estado da Bahia e ainda lutava pela conquista da universalização da educação pública e gratuita. A escola primária não vinha cumprindo os objetivos populares, assim Anísio criou o programa de educação para todos ou programa de educação elementar. Ele entendia que a escola pública era como uma máquina para a produção da democracia almejada, considerando-a como o mais significativo instrumento de justiça social e de correção das desigualdades provenientes da posição e da riqueza.

Para Anísio, a escola eficaz seria a de tempo integral, tanto para os alunos, quanto para os professores. Quando se referia à universalização da educação básica para todos, assegurando em inúmeras situações que a educação não era privilégio de poucos, considerava a escolarização tradicional que se contrapunha à proposta do Centro, como apenas uma oportunidade de especialização, já que a educação era realizada no âmbito da classe e da sociedade, cabendo à escola apenas os ofícios intelectuais e sociais.

A criação do Centro tratou de oferecer às crianças de todas as classes sociais uma educação no sentido mais digno da palavra. Em sua concepção, a escola primária deveria oferecer aos estudantes oportunidades amplas de vida, compreendendo atividades de estudos, de trabalho, de sociabilidade, de arte, recreação e jogos. Segundo Nunes (2000), essas atividades foram assim organizadas: setor de trabalho destinado às artes aplicadas, industriais e plásticas; setor recreativo: jogos, recreação e ginástica; setor artístico: teatro, música e dança; setor de extensão cultural e biblioteca: leitura, estudo e pesquisa e setor socializante: grêmios, jornal, rádio escola, banco e loja. O Centro Popular de Educação Carneiro Ribeiro foi criado como um modelo para a universalização da educação integral do homem comum. Nesta escola, de inspiração no escolanovismo e no ideário proposto por John Dewey, as crianças e os jovens deveriam praticar na comunidade escolar o que fariam na comunidade adulta amanhã. Educar para a vida e para a democracia, formando o estudioso, o operário, o artista, o esportista, o cidadão útil, inteligente, responsável e feliz.

Era preciso um novo currículo, um novo programa, um novo docente. Tratava-se, portanto, de expandir, do ponto de vista da cultura geral, a instrução primária até então caracterizada praticamente como escola alfabetizadora, para que a população, sobretudo das áreas mais pobres, se integrasse no contexto de uma sociedade moderna. O Centro de

Educação Popular ou Centro de Educação Primária na Bahia aparecia como ensaio possível de solução.

O Centro de Educação Popular foi nomeado pelo governador da época, Octávio Mangabeira, de Centro Educacional Carneiro Ribeiro, em homenagem ao educador baiano que se distinguira na formação de intelectuais brasileiros prestigiados como Ruy Barbosa e Euclides da Cunha. Curiosamente ganhou o apelido de Escola-Parque e tornou-se assim conhecido – o que evidencia a força da inovação –, pois, no conjunto de prédios escolares que constituíam o Centro, a Escola Parque destacava-se do ponto de vista arquitetônico e pedagógico (NUNES, 2009, p. 123).

Anísio, em seu discurso de inauguração do Centro de Educação Popular Carneiro Ribeiro evidenciou, segundo Nunes (2009, p. 123):

Não se pode fazer educação barata – como não se pode fazer guerra barata. Se é a nossa defesa que estamos construindo, seu preço nunca será demasiado caro, pois não há preço para a sobrevivência. Mas aí, exatamente, é que se ergue a grande dúvida nacional. Pode a educação garantir-nos a sobrevivência? Acredito que responderão todos afirmativamente a essa pergunta. Basta que reflitamos sobre a inviabilidade da criatura humana ineducável.

Por outro lado, Anísio ainda em seu discurso propôs que a escola desse saúde e alimento à criança, visto não ser possível educá-la em estado de desnutrição e de desamparo em que vivia. De acordo com Cordeiro (2011), Anísio em um dos seus discursos assegurou que os seus propósitos soavam como algo visionário, declarando que o Centro tinha um custo muito alto, porque eram caros os objetivos a que visava e continuou afirmando que não se poderia fazer educação barata, “se é a nossa defesa que estamos construindo, nunca será demasiado caro, pois não há preço para a sobrevivência”. Segundo Nunes (2000), o projeto de construção do Centro era composto por quatro escolas-classe de nível primário para mil alunos cada, com funcionamento em dois turnos; uma escola parque, com sete pavilhões destinados às práticas educativas, onde os alunos completavam sua educação no turno alternado ao da classe. Aos alunos do centro era oferecido um dia completo de permanência em ambiente educativo. Havia ainda, um plano de manter numa residência apropriada, parte das crianças consideradas sem lar, mas essa residência nunca foi construída. A construção dessas instalações físicas foi dada como encerrada em 1964. Os quatro prédios grandes, amplos e modernos eram frequentados cada um por mil alunos, sendo 500 no turno matutino e outros tantos no vespertino, e estavam localizados nos seguintes bairros: na Liberdade, a

Escola-Classe 1; em Pero Vaz, a Escola-Classe 2; na Caixa d'Água, as Escolas-Classes 3 e 4. Nesta última, em 1964, passou a funcionar o ginásio, instalado em 1962 num dos pavilhões da Escola-Parque. A Escola Álvaro Silva foi incorporada ao Centro posteriormente.

Alguns critérios políticos levaram Anísio Teixeira a tomar a iniciativa quanto à criação do Centro. Estes critérios ancoraram-se nos valores da igualdade e da individualidade, justificando que, pela igualdade defende-se o acesso de todos, ricos e pobres, a uma escola primária de qualidade.

A partir dessa primeira experiência de educação integral na Bahia, a necessidade de ampliação do tempo de permanência do aluno na escola passa a constituir-se um problema político. Pode-se afirmar que foi uma experiência que se constituiu no marco referencial para a maioria das políticas públicas de educação integral brasileira.

4.5.2 Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs)

A década de 80 foi uma época de grande efervescência política, visto que se iniciava o processo de abertura da democracia no país após vários anos de ditadura militar instaurada desde 1964. Diante disso, governadores de partidos de oposição ao governo federal começaram a reorganizar o sistema educacional de seus estados, com o propósito de democratizar o acesso à escola pública e de instaurar uma nova ótica quanto ao seu papel na sociedade brasileira. Nesse cenário de movimentação no sentido de mudanças e após transcorridos precisamente três décadas da primeira experiência de educação integral na cidade de Salvador, é que foram implantados e implementados no Estado do Rio de Janeiro, na gestão do Governador Leonel Brizola, os Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs), como sendo outra experiência de educação integral com ampliação da jornada escolar. Os Centros foram operacionalizados pelo Programa Especial de Educação I e II (PEE I e PEE II), nos períodos das gestões de Leonel Brizola que compreenderam de 1983 a 1986 e de 1991 a 1994.

Trata-se de um conjunto de mais de quinhentas escolas públicas de tempo integral distribuídas nas cidades mais populosas do estado, com estruturas excepcionais projetadas pelo expoente da arquitetura brasileira, Oscar Niemeyer. O projeto foi criado pelo então vice-Governador do Rio, Darcy Ribeiro, inspirado nas ideias de Anísio Teixeira e ideais progressistas de educação e diferente da tradicional escola pública brasileira. Segundo Cavaliere (2010), há várias afinidades e semelhanças entre as duas experiências de educação integral, a de Salvador e a do Rio de Janeiro, mesmo tendo um discurso característico do

materialismo histórico, assim como do pensamento de Paulo Freire (2005), no entanto o que predominara eram as ideias do pensamento de Anísio.

Darcy Ribeiro (*apud* MOSNA, 2014, p. 82), refere-se aos CIEPs evidenciando que são:

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

Darcy Ribeiro acreditava que o fracasso da escola pública do Brasil, resultante das elevadas taxas de abandono e reprovação, era decorrência da negligência do Estado com o povo de não formular políticas públicas para a criação de escolas públicas de qualidade para todos. De acordo com Ferreira (2007, p. 37), o projeto pretendia:

Promover um salto de qualidade no ensino fundamental do estado, apresentando a escola de tempo integral como saída para o caos social em que se encontram as crianças e os adolescentes das classes populares. Para tanto, transferiam à educação a responsabilidade de resolver os problemas sociais.

Nesse sentido, a intenção era superar o déficit existente no antigo 1º grau do ensino fundamental, sobretudo das classes populares de baixa renda representadas pelos pobres e crianças de rua. Miranda e Santos (2012, p. 1079) nos informa que “a primeira barreira imposta aos CIEPs foi a do preconceito”, em virtude de ser uma escola voltada principalmente para este público. Embora a intenção fosse positiva, a convivência das crianças dos bairros com as crianças da rua que viviam em situação de risco, foi duramente rejeitada pela população que passou a conceituar os CIEPs de escolas de marginais.

Nessa perspectiva, os CIEPs foram alvo de várias críticas, mesmo sua criação tendo sido realizada a partir de um processo democrático. Dessa forma, vários setores da sociedade do Rio iniciam significativos debates sobre a educação, sendo os CIEPs o alvo principal dessas discussões, seus aspectos técnicos, políticos e pedagógicos. Diversas críticas apontavam que o projeto de Darcy Ribeiro e Brizola não considerou a demanda de escolas tradicionais já existentes, o que ocasionou a existência de várias escolas próximas umas das outras. Outras críticas atribuídas ao projeto o intitulavam de assistencialista e populista, em

virtude de fornecer gratuitamente aos alunos materiais escolares, alimentos, fardamentos e assistência médica e odontológica. Também recebeu fortes críticas quanto aos elevados custos para a construção dos prédios para atendimento de uma minoria de alunos, ao passo que milhares de crianças estavam fora da sala de aula, deste modo era inviável a universalização da escola de turno integral. Ainda que o projeto tenha recebido muitas críticas, os CIEPs serviram de referência para outros estados, bem como para o governo federal.

Os profissionais da educação e pais se dividiam na aprovação e na reprovação dos CIEPs, de modo que esses profissionais aprovavam o planejamento e a formação em serviço, proporcionados pela escola através de Programas de Treinamento em Serviço e de Seminários de Ativação Pedagógica. De acordo com Cavaliere (2002), foi realizado um resistente investimento na formação dos professores que resultou numa geração marcada pela esperança da transformação.

Tratava-se de uma escola de horário integral de 8 horas diárias para os alunos e professores com carga horária dobrada. Uma escola que, segundo Ribeiro (*apud* MOSNA, 2014, p. 82), atendia:

Aos três requisitos essenciais de uma escola popular eficaz. *Espaço* para a convivência e as múltiplas atividades sociais durante todo o largo período da escolaridade, tanto para as crianças como para as professoras. O *Tempo* indispensável, que é igual ao da jornada de trabalho dos pais, em que a criança está entregue à escola. Essa larga disponibilidade de tempo possibilita a realização de múltiplas atividades educativas, de outro modo inalcançáveis, como as horas de *Estudo Dirigido*, a frequência à *Biblioteca* e à *Videoteca*, o trabalho nos laboratórios, a educação física e a recreação. O terceiro requisito fundamental para uma boa educação é a *Capacitação do Magistério*. Por mais que se desenvolva a tecnologia educativa, o professor continua sendo o nervo da educação. Só através dele e de seu preparo adequado, a escola alcança, com seus estudantes, dos mais fracos aos mais habilidosos, aquele domínio essencial dos instrumentos de comunicação.

De acordo com Cavaliere (2002, p. 100), tanto o governo de Brizola quanto o projeto dos CIEPs tiveram fortes oposições, mas “a resistência à destruição dessas escolas em nível estadual foi pequena e não chegou a desencadear um movimento com expressão política”.

Considerando que os dois governos de Brizola não fizeram sucessor, os CIEPs não tiveram a mesma atenção com os candidatos eleitos da oposição, o que contribuiu para a redução do sucesso alcançado anteriormente, dessa forma, o projeto educacional era ameaçado à descontinuidade. Essa interrupção refere-se a uma prática inerente à história da política do Brasil, não dar seguimento às políticas públicas de políticos que se opõem, sobretudo as políticas educacionais.

Nessa perspectiva, Cavaliere (2002) declara que o governo de Moreira Franco, com o objetivo de propor igualdade de condições para todas as escolas, deu início à desativação do horário integral, tornando a maioria das escolas de tempo integral, abandonadas e rejeitadas pelo próprio sistema, sobretudo após 1994.

4.5.3 Programa de Formação Integral da Criança (PROFIC)

Outras iniciativas ocorreram na década de 1980 visando à melhoria da qualidade da educação através do aumento do tempo de presença da criança na escola. O Estado como o de São Paulo testemunhava um quadro de elevadas taxas de evasão e repetência nas séries iniciais da rede estadual e, para dirimir essa indesejável situação, o governo de Franco Montoro, através de Secretaria Estadual de Educação, implementou entre os anos de 1986 1993 o Programa de Formação Integral da Criança (PROFIC), mais um programa de ampliação da jornada escolar. Instituído pelo Decreto nº. 25469, de 7 de julho de 1986, tendo como principais objetivos contribuir para a melhoria da qualidade do ensino e oferecer oportunidades a todas as crianças do Estado de São Paulo.

Os documentos oficiais do programa indicam que os beneficiários diretos seriam as crianças oriundas de famílias de baixa renda residentes nos grandes centros urbanos e em regiões carentes. O programa considerava atender à criança a partir de quatro projetos que cobriam desde os primeiros anos de vida até os 14 anos (GIOVANNI; SOUZA, 1999). Ainda de acordo com estes autores, os projetos aos quais nos referimos foram:

1. Projeto de formação integral da criança nos dois primeiros anos de vida – Por meio de uma participação indireta da Secretaria de Educação, esse projeto visava criar condições institucionais para o cumprimento e o aperfeiçoamento da legislação que obriga empresas a manter creches e berçários. A Secretaria cumpriria um papel de agente articulador de instituições privadas e governamentais com a finalidade de estabelecer essa rede de atenção, voltando-se em especial às formas de organização que facilitassem o aleitamento materno por parte de mães trabalhadoras;
2. Projeto de formação integral do pré-escolar (2 a 6 anos) – O ponto fundamental desse projeto era o aumento do tempo de permanência da criança na escola, sempre de acordo com os horários de trabalho dos pais. Além disso, o projeto visava ir além do desenvolvimento intelectual e cognitivo da criança, proporcionando oportunidades para seu desenvolvimento físico, psíquico, social e emocional. A Secretaria teria aqui uma atuação direta, pelo estabelecimento de convênios com as prefeituras e entidades assistenciais privadas;
3. Projeto de formação integral do escolar (7 a 14 anos) – Nesse projeto, o fundamento foi, também, o aumento do tempo de permanência da criança na

escola, objetivando um período de oito horas. Não significava um aumento da atividade propriamente escolar, mas um acréscimo de atividades recreativas, artísticas, esportivas e, eventualmente, um reforço de aprendizagem. A característica interessante do projeto é que o tempo de permanência alargado foi proposto como facultativo. Nesse projeto, a participação da Secretaria de Educação seria direta e dar-se-ia por intermédio da rede de ensino escolar, especialmente das escolas localizadas nos grandes centros urbanos e regiões pobres;

4. Projeto de atendimento ao menor abandonado – Esse projeto não foi definido com clareza. Entende-se de seu esboço que a participação da Secretaria da Educação seria indireta, em colaboração com a Secretaria de Promoção Social, e que especial ênfase seria dada à ampliação e ao aperfeiçoamento da Escola-Oficina, projeto já existente na Secretaria de Educação. (GIOVANNI; SOUZA, 1999, p. 79).

As atividades e os conteúdos do programa, durante o período de sua implementação, sofreram algumas modificações em virtude das diversas mudanças ocorridas de secretários. Embora em meio a diversas modificações, o programa funcionou até 1993, último ano da gestão de Franco Montoro.

Diferentes dos CIEPs, a proposta do PROFIC contava com a parceria de vários órgãos públicos e entidades privadas e assim, não tinha a escola como instituição principal para a oferta das atividades complementares, pois utilizava outros espaços alternativos fora do cenário escolar para o desenvolvimento dessas atividades. O programa fornecia recursos financeiros para as escolas públicas estaduais, prefeituras e entidades particulares conveniadas para o financiamento das experiências de atendimento integral e não interferia na gestão e na forma de desenvolvimento dessas atividades financiadas. Os recursos repassados destinavam-se ao pagamento de despesas com merenda escolar, material de consumo e contratação de professores.

O PROFIC foi um programa com adesões voluntárias e no seu primeiro ano de vigência, foram conveniadas 205 unidades. Para o atendimento dessa demanda, foram assinados 128 convênios com prefeituras que atenderam a 179.800 crianças e mais 102 convênios assinados com entidades assistenciais que atenderam a 19.156 crianças. Somente em 1987, a rede pública de ensino estadual passa a integrar o PROFIC, implantado inicialmente em 337 escolas, que atendiam a 335.532 crianças (GIOVANNI; SOUZA, 1999).

Igualmente aos CIEPs, o PROFIC foi bastante criticado, entre essas críticas estava a reprovação quanto à principal preocupação do programa voltada para a questão do menor em detrimento das funções pedagógicas da escola. Outra crítica se referia à presença do clientelismo que muitos prefeitos utilizavam para atendimento a seus eleitores e correligionários. Os críticos também o acusavam de ser um programa assistencialista, visto

que a intenção do programa era, além instruir as crianças, agregar paralelamente a proteção, a criança que frequentava as escolas onde funcionava o programa, estaria protegida da violência e teria garantida sua alimentação e cuidados com a saúde.

A partir de 1990 inicia-se o declínio do programa com a redução dos convênios celebrados e a conseqüente redução do atendimento às crianças. De 1991 a 1993, o programa se limitava somente às escolas estaduais, mas alguns municípios deram prosseguimento ao PROFIC, mantendo suas funções com recursos próprios municipais.

Segundo Geovanni e Souza (1999), essa decadência foi motivada por vários fatores, entre eles a falta de repasse de recursos financeiros para as entidades assistenciais, a proibição de afastamento de professores da rede de ensino para prestar serviços em outros órgãos, a constante rotatividade de Secretários de Educação que, ao entrar, cada um apresentava mudanças quanto às orientações técnicas do programa. Um outro fator que verificamos nesse estudo e que contribuiu para a queda do programa, foram as mudanças no governo estadual sucedidas em 1991. Nessa época, o atual governo priorizou apresentar propostas de novas reformas no ensino, rejeitando o programa por não considerá-lo prioritário. Por consequência técnica, política e financeira, no ano de 1993 o programa foi abolido das redes públicas de ensino de São Paulo.

4.5.4 Centros Integrados de Apoio à Criança e ao Adolescente (CIACs)

Em 1990, a quase dois anos da prioridade às crianças e aos adolescentes, fundamentada na Constituição Federal de 1988, já era compromisso assumido pelo governo brasileiro. Nesse momento histórico, o Brasil era governado pelo Presidente Fernando Collor de Melo. Na época, a educação brasileira sofria as conseqüências da deficiente situação social e econômica pela qual o país atravessava, o que se refletiu nos altos índices de abandono e repetência escolar. No bojo desse insucesso educacional, Fernando Collor, como resposta aos compromissos assumidos em campanha eleitoral e através do Decreto nº 91 de 14 de maio de 1991, cria o Projeto Minha Gente, que tinha como finalidade implementar ações integradas nas áreas de saúde, educação e assistência e promoção social voltadas para o atendimento às crianças e aos adolescentes das classes populares.

O Art. 1º do referido decreto, determina que:

Art. 1º É criado o PROJETO MINHA GENTE, com a finalidade de desenvolver ações integradas de educação, saúde, assistência e promoção social, relativas à criança e ao adolescente.

Parágrafo único. O PROJETO MINHA GENTE compreenderá a implantação de unidades físicas, as quais obrigarão as seguintes atividades:

- I - pré-escola;
- I - creche e pré-escola;
- II - escola de primeiro grau em tempo integral;
- III - puericultura;
- IV - convivência comunitária e esportiva;
- V - alojamento para menores carentes.

Art. 2º A coordenação do PROJETO MINHA GENTE caberá ao Ministro de Estado responsável por aquele "Ministério da Criança" (DECRETO nº. 91, 1991).

O objetivo do projeto era promover o bem-estar e garantir atendimento integral à criança e ao adolescente numa escola de tempo integral. Deste modo, para garantir tal propósito, o governo federal anuncia a construção dos Centros Integrados de Apoio à Criança (CIACs), em 1991, assim a proposta inicial previa a construção de cinco mil unidades escolares em todo o território nacional, todavia, devido ao elevado custo, somente foram construídos 444 unidades.

Influenciados pelos CIEPs, os CIACs eram estruturas arquitetônicas idealizadas pelo arquiteto Oscar Niemayer, onde cada uma era composta por prédios interligados por passarelas cobertas e com extensas áreas livres, algumas cobertas e outras não, ou seja um espaço físico integrado compatível com o desenvolvimento de diversas atividades. Coelho (2000) ainda acrescenta que nesses espaços havia quadras de esportes, módulos para Educação Infantil, Ensino Fundamental, teatro de arena, laboratório, refeitório e espaço para saúde.

De acordo com projeto, para a construção dessas estruturas em determinada comunidade eram considerados alguns requisitos como: interesse da comunidade no projeto; existência de demanda; disponibilidade de terreno para construção e capacidade das instituições em administrar o CIAC e operar os serviços inerentes a ele.

O Projeto Minha Gente (1992), visava promover ações integradas de educação, saúde, assistência e promoção social à criança e ao adolescente e a sua integração na comunidade. Para tanto, as ações integradas seriam desenvolvidas numa escola de tempo integral envolvendo nove programas setoriais de atendimento: Núcleo de Proteção à Criança e à Família, Saúde e Cuidados Básicos da Criança, Educação Escolar, Esporte, Cultura, Creche e Pré-Escola, Iniciação ao Trabalho, Teleeducação e Desenvolvimento Comunitário. Deste modo compreendemos que se tratava de programa com características da intersectorialidade e

de assistência social, na medida em que envolveu ações de vários setores e compreendia o conceito de educação integral como um processo de atendimento integral às crianças e aos jovens, que extrapolava o sentido da educação, utilizando a escola como espaço para garantir serviço de saúde e de atendimento social.

No ano de 1992, passados quase dois anos da criação dos CIACs, o governo Collor viveu um momento crítico, após adoção de um plano econômico que confiscou a poupança do povo brasileiro, somado ao fato de não conseguir resolver os problemas de ordem econômica e financeira do país, além de ter se envolvido em um grande escândalo de corrupção, denunciado por seu irmão fatos amplamente divulgados pelos meios de comunicação de massa. Diante disso, uma grande campanha política, visando seu impeachment, foi estourada com o apoio da população. O processo de deposição de Collor antes de ser aprovado, fez com que ele renunciasse ao cargo em 29 de dezembro de 1992, deixando-o para seu vice, Itamar Franco, que governou o país entre 1992 a 1994.

Com o fim do governo Collor a nova gestão dá continuidade ao projeto, mas altera o nome do conjunto das instituições escolares que passaram a ser chamadas de Centros de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente (CAICs), cujas diretrizes foram fixadas pelo Programa Nacional de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente (PRONAICA). Essa reestruturação também afetou a proposta pedagógica, porém o projeto arquitetônico continuou o mesmo da época do Presidente Collor.

Por intermédio de uma ação descentralizada e integrada dos órgãos federais, estaduais e municipais, organizações não governamentais e cooperação de organismos internacionais, o Ministério da Educação e do Desporto (MEC) definiu várias diretrizes para o PRONAICA, com o propósito de garantir o atendimento integral à criança e ao adolescente por meio da participação de vários setores e da comunidade.

De acordo com Santos (2009), em 1995, primeiro ano do governo de Fernando Henrique Cardoso existiam 146 CAICs funcionando e algumas obras em andamento, mas neste mesmo ano o projeto foi modificado e a maior parte dos centros foi repassada aos governos estaduais e municipais. Essa decadência partiu de dificuldades financeiras e carência de recursos humanos para oferecer tudo o que o programa prometia, como auxílio médico e odontológico, nutrição, assistência social, entre outros. Deste modo, a exemplo de outras experiências similares já implementadas no Brasil, os CAICs não se constituíram em políticas públicas permanentes e foram aos poucos abandonadas e interrompidas, por razões de insuficiência de recursos financeiros e/ou por questões políticas

Depois de termos abordado no arcabouço deste capítulo, as concepções, os ideais e as diversas experiências de educação integral com jornada escolar ampliada presentes na história da educação brasileira e que influenciaram a política pública, foco desta pesquisa, a seguir trataremos da produção e análise dos textos oficiais e orientadores do Programa Mais Educação.

5 CONTEXTO DA PRODUÇÃO DO TEXTO: FORMULAÇÃO DO PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO

Nesse contexto é onde os textos da política são produzidos, formulados e articulados com os interesses da maioria do público. É nesse contexto que a política se materializa e se forma para que seja colocada em prática. Portanto, os textos políticos, primários ou secundários, envolvem legislação, diretrizes e sanções que representam a política, decorrentes de várias influências, agendas, intenções, disputas, barganhas, cooperações, acordos e trocas, dado que os grupos que atuam dentro dos diferentes lugares da produção dos textos competem para controlar as representações da política. Segundo Rodrigues *et al.* (2014), isso acontece porque é impossível afastar e isolar a política pública do jogo político; por essa razão, os processos de formulação e tomada de decisão envolvem vários grupos de interesse e os atores que dão suporte e legitimidade às políticas.

De acordo com Kingdon (*apud* SARAVIA; FERRAREZI, 2007), é importante evidenciar que a construção de uma política pública, independente de seu campo, desenvolve-se através de um processo político e social complexo. Isso significa analisar como tais questões tornaram-se problemas e como surgem determinadas propostas, geralmente, criadas por especialistas ou participantes invisíveis.

Conforme Ball e Bowe (*apud* MAINARDES, 2011), as representações dos textos da política podem tomar diferentes formas como leis, decretos, portarias, resoluções, comentários formais ou não sobre os textos oficiais, pronunciamentos oficiais, vídeos, etc.

Nesse sentido, o presente capítulo objetiva apresentar a política Programa Mais Educação através dos diversos textos que lhe deram legitimidade. O Programa Mais Educação, objeto desse estudo que, como política pública, possui um quadro normativo de ações e estrutura processual que explicita as intenções do Programa, seus beneficiários, os parceiros, os recursos financeiros, ou seja, o Programa Mais Educação dispõe de vários atributos que o caracterizam como uma política pública.

Deste modo, a análise da produção dos textos do Programa, através do modelo do ciclo de análise de Ball, Bowe e Mainardes, adotado nesta pesquisa, procederá com foco no composto das fontes oficiais como: a Portaria Interministerial nº 17/2007, o Decreto Presidencial nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010, os cadernos com os textos orientadores do Programa: o caderno *Educação Integral: Texto Referência para o Debate Nacional*, o caderno *Programa Mais Educação: Gestão Intersetorial no Território* e o caderno *Rede de Saberes:*

Pressupostos para Projetos Pedagógicos de Educação Integral e os cadernos *Programa Mais Educação: Passo a Passo*, o primeiro sem ano do lançamento e o segundo lançado em 2013.

Outros textos que os implementadores se valem são os Manuais de Educação Integral para Obtenção de Apoio Financeiro por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE, nos exercícios de 2008, 2009, 2010, 2011, 2012, 2013 e 2014 que, desde 2008, anualmente o MEC vem lançando, quase sempre, com algumas alterações de um para outro, no sentido de aperfeiçoá-los. Os manuais também são textos orientadores que tratam sobre as linhas gerais do Programa como: as ofertas formativas; os critérios de adesão e a contrapartida da entidade executora; a escolha dos macrocampos e das atividades; os estudantes inscritos no programa; a formação das turmas; os monitores; os kits de materiais; o financiamento do programa; a alimentação escolar; formação de comitês; informações sobre prestação de contas.

Embora esses manuais não sejam os focos principais dessa análise, sempre que relevante e necessário, faremos alusão a eles.

Empreendidos esses argumentos no tocante ao Programa Mais Educação, na seção posterior apresentaremos os textos oficiais e as análises das substanciais modificações sucedidas na política analisada.

5.1 Textos oficiais e orientadores do Programa

A busca pela melhoria da qualidade da educação brasileira teve uma expressiva mobilização em 2007, no segundo mandato do governo do Presidente Luís Inácio Lula da Silva. O Ministério da Educação (MEC), representado no período pelo Ministro Fernando Haddad, com a intenção de favorecer a educação no Brasil em todas as suas etapas em um prazo de quinze anos, lança, o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) simultaneamente à promulgação do Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007, que dispõe sobre o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, com metas a ser cumpridas até 2.022, a partir da ação conjunta entre órgãos públicos e privados. O PDE consiste em um plano sistêmico que agrega vários programas e ações que visa identificar e solucionar os problemas que afetam diretamente a educação brasileira como tentativas de elevar a qualidade da educação.

Nessa luta para alcançar a qualidade da educação brasileira, a partir desse contexto político, o governo federal valeu-se de vários marcos legais que, apesar de não serem o foco das análises deste estudo, julgamos considerável evidenciá-los, tais como do artigo 34 da

LDB, Lei nº 9.394/1996; das metas 21 e 22, do PNE Lei nº 10.172/2001; do art. 10 da Lei nº 11.494/2007⁹, da Lei nº 8.069/1990¹⁰, da Lei nº 11.947/2009¹¹, além de várias resoluções publicadas desde de o ano de 2008.

Foi a partir desse contexto político que emergiu o Programa Mais Educação, que compõe as ações do PDE, tendo em vista a ampliação da jornada escolar e a educação integral. O Programa foi instituído pelo governo federal por meio da Portaria Normativa Interministerial nº 17, de 24 de abril de 2007, em parceria com governos estaduais, municipais, do Distrito Federal, e instituições públicas e privadas “visando fomentar a educação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio do apoio a atividades socioeducativas no contraturno escolar”.

A proposta do programa se ancora nas ideias de Anísio Teixeira e na concepção do Movimento das Cidades Educadoras¹² (MOLL, 2012). O paradigma defendido pelo movimento no qual o Programa Mais Educação se apoia, consiste no entendimento de uma educação a partir do aproveitamento dos diferentes espaços da cidade para que juntas, escola e comunidade, possam contribuir para a educação integral dos estudantes. Dessa forma, a escola não estará sozinha no compromisso de educar integralmente, mas a sociedade será corresponsável por esse processo, podendo dispor de várias possibilidades educadoras.

O Programa é uma política intersetorial, pois prevê o envolvimento e integração de vários programas de ministérios parceiros, como o Ministério da Educação, do Esporte, da Ciência e Tecnologia, do Meio Ambiente, da Cultura, do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, além de algumas Secretarias Federais. O mesmo foi operacionalizado pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD)¹³, em parceria com a Secretaria de Educação Básica (SEB), por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE, para as escolas das regiões prioritárias.

⁹ Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB).

¹⁰ Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente.

¹¹ Dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar e do Programa Dinheiro Direto na Escola aos alunos da educação básica.

¹² O Movimento das Cidades Educadoras teve início em 1990 com o I Congresso Internacional de Cidades Educadoras, realizado em Barcelona, na Espanha. Neste encontro, um grupo de cidades pactuou um conjunto de princípios centrados no desenvolvimento dos seus habitantes que orientariam a administração pública a partir de então e que estavam organizados na Carta das Cidades Educadoras, cuja versão final foi elaborada e aprovada no III Congresso Internacional, em Bolonha, na Itália, em 1994. Disponível em: <<http://educacaointegral.org.br/glossario/cidade-educadora/>>. Acesso em: 01 maio 2016.

¹³ A partir de 2011, o Programa Mais Educação passa a vincular-se à Secretaria de Educação Básica (SEB/MEC) e à Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECADI).

Inicialmente o Programa atendeu prioritariamente aos municípios que obedeciam aos seguintes critérios mediante orientações do primeiro *Manual de Educação Integral para Obtenção de apoio Financeiro por meio do PDDE (FNDE, 2008, p. 1)*: ter assinado o Compromisso Todos pela Educação; estar adimplente junto ao PDDE; escolas estaduais ou municipais localizadas nas capitais e cidades com mais de 200 mil habitantes, com baixo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)¹⁴ e em situações de vulnerabilidades sociais, tendo mais de 99 matrículas no Censo Escolar 2007 (MEC, 2008). Após a realização da adesão realizada, as escolas elaboram e enviam à Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade (SECAD) um Plano de Atendimento via Sistema Integrado de Monitoramento Execução e Controle (SIMEC), com as respectivas atividades que pretendem desenvolver durante o período letivo de dez meses. Para facilitar a elaboração desses planos, a SECAD dispõe para os implementadores da política, orientações por meio dos manuais lançados anualmente.

O Programa Mais Educação empreende no contexto nacional três relevantes pontos: ampliar o tempo de permanência dos alunos na escola, ampliar o espaço educativo fora da escola em parceria com a comunidade e o bairro e envolver mais atores sociais. Seu objetivo está dessa forma evidenciado no art. 1º da mencionada Portaria:

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

No que se refere à forma de implementação do Programa Mais Educação dispõe o parágrafo único do art. 1º da mesma Portaria:

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

¹⁴ Ideb é o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, criado em 2007, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), formulado para medir a qualidade do aprendizado nacional e estabelecer metas para a melhoria do ensino.

tecnologias, comunicação social, saúde e consciência corporal, segurança alimentar e nutricional, convivência e democracia, compartilhamento comunitário e dinâmicas de redes (BRASIL, 2007).

As oito finalidades do Programa Mais Educação a Portaria estão deste modo explicitadas no seu art. 2º:

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

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

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

IV - prevenir e combater o trabalho infantil, a exploração sexual e outras formas de violência contra crianças, adolescentes e jovens, mediante sua maior integração comunitária, ampliando sua participação na vida escolar e social e a promoção do acesso aos serviços socioassistenciais do Sistema Único de Assistência Social – SUAS;

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

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

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

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

As diretrizes do Programa para apoio a projetos e ações, estão estabelecidas no art. 6º da citada Portaria desta maneira:

Art. 6º O Programa Mais Educação visa fomentar, por meio de sensibilização, incentivo e apoio, projetos ou ações de articulação de políticas sociais e implementação de ações socioeducativas oferecidas gratuitamente a crianças, adolescentes e jovens e que considerem as seguintes orientações:

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

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

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

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

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

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

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

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

IX - estimular a cooperação entre União, Estados, Distrito Federal e Municípios.

Após o exposto, verificamos no texto da Portaria Normativa Interministerial nº 17, uma incoerência no parágrafo único do art. 1º e no art. 2º das finalidades que, embora evidencie a ampliação do tempo escolar, o texto não se refere ao desenvolvimento da educação integral e deixa transparecer um caráter protetivo em favor de seus beneficiários. Já no art. 6º desta mesma Portaria que versa sobre as diretrizes, constatamos que o texto explicita a formação integral e emancipadora. Nesse sentido, é relevante ressaltar que inconsistências nos textos de uma política podem ocasionar prejuízos para sua implementação.

No ano de 2009, o governo federal através da SECAD/MEC, com o propósito de contribuir para a conceituação, a operacionalização e a implementação do Programa Mais Educação, lança outros textos como os cadernos da Série Mais Educação, que cujas particularidades posteriormente abordaremos algumas.

Após passado quase três anos da publicação da Portaria Normativa Interministerial nº 17, de 24 de abril de 2007, que instituiu o Programa Mais Educação, o governo federal lança o Decreto Presidencial nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010, como outro instrumento legal de apoio ao Programa. O documento contém um texto de oito artigos que dispõem sobre a

política que, comparado com o texto da Portaria, apresenta melhores esclarecimentos sobre o objetivo do Programa de promoção a ampliação do tempo escolar numa perspectiva de educação integral, no entanto detectamos da mesma forma algumas desconexões. O art. 1º desse Decreto trata da finalidade do Programa sem fazer nenhuma referência à educação integral que é um dos seus focos, somente ao tempo integral, contudo o art. 2º trata dos princípios da educação integral constituindo deste modo uma inconsistência na redação do documento. Abaixo segue o texto sobre a finalidade do Programa expresso no art. 1º ao qual nos referimos:

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

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

O exposto deixa evidente a questão do tempo integral proposto pela política, um período de 7 horas diárias ou mais para a permanência do estudante em atividades educativas, seja na escola ou em outro espaço; porém não expõe sobre a educação integral. Entendemos que somente ampliar o tempo não significa promover a educação integral.

Como já foi explicitado, o art. 2º do referido Decreto aborda de forma prescritiva, os princípios da educação integral sem mesmo ter feito referência ao tema. Os princípios que tratamos, estão deste modo expressos no Decreto:

I - a articulação das disciplinas curriculares com diferentes campos de conhecimento e práticas socioculturais citadas no § 2º do art. 1º;

II - a constituição de territórios educativos para o desenvolvimento de atividades de educação integral, por meio da integração dos espaços escolares com equipamentos públicos como centros comunitários, bibliotecas públicas, praças, parques, museus e cinemas;

III - a integração entre as políticas educacionais e sociais, em interlocução com as comunidades escolares;

IV - a valorização das experiências históricas das escolas de tempo integral como inspiradoras da educação integral na contemporaneidade;

V - o incentivo à criação de espaços educadores sustentáveis com a readequação dos prédios escolares, incluindo a acessibilidade, e à gestão, à formação de professores e à inserção das temáticas de sustentabilidade ambiental nos currículos e no desenvolvimento de materiais didáticos;

VI - a afirmação da cultura dos direitos humanos, estruturada na diversidade, na promoção da equidade étnico-racial, religiosa, cultural, territorial, geracional, de gênero, de orientação sexual, de opção política e de nacionalidade, por meio da inserção da temática dos direitos humanos na formação de professores, nos currículos e no desenvolvimento de materiais didáticos; e

VII - a articulação entre sistemas de ensino, universidades e escolas para assegurar a produção de conhecimento, a sustentação teórico-metodológica e a formação inicial e continuada dos profissionais no campo da educação integral.

Verificamos que os objetivos do Programa abordados pelo Decreto também trazem incoerências, uma vez que o inciso I não integra ao texto a importante questão da educação integral e sim somente do tempo integral, do mesmo modo do art. 1º, bem como em nenhuma de suas subdivisões trata de conteúdos referentes aos resultados que o Programa pretende alcançar em termos de indicadores de proficiência. Os objetivos em questão são apresentados no art. 3º do Decreto nº 7.083/2010:

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

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

III - favorecer a convivência entre professores, alunos e suas comunidades;

IV - disseminar as experiências das escolas que desenvolvem atividades de educação integral; e

V - convergir políticas e programas de saúde, cultura, esporte, direitos humanos, educação ambiental, divulgação científica, enfrentamento da violência contra crianças e adolescentes, integração entre escola e comunidade, para o desenvolvimento do projeto político-pedagógico de educação integral.

Os cadernos da Série Mais Educação chamados de trilogia, assim como o caderno *Programa Mais Educação: Passo a Passo*, lançados em 2009, pelo MEC, organizado pela Profª Jaqueline Moll¹⁵, ofereceram aos implementadores significativas contribuições, sobretudo para operacionalização e implementação do Programa.

O composto da trilogia dispõe de três cadernos: o caderno *Gestão Intersetorial no Território* discorre sobre os marcos legais do Programa, das temáticas Educação Integral e

¹⁵ Doutorado em Educação (UFRGS), realizou parte dos estudos na Universidade de Barcelona (1997), foi professora colaboradora da Universidade de Brasília. Trabalhou no Ministério da Educação no período de 2005 a 2013, tendo exercido as funções de Diretora de Políticas e Articulação Institucional da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, Diretora de Educação Integral, Direitos Humanos e Cidadania da Secretaria de Educação Permanente, Alfabetização e Diversidade e Diretora de Currículos e Educação Integral da Secretaria de Educação Básica. Seu campo de trabalho e pesquisa educacional tem ênfase na área de políticas públicas e práticas pedagógicas. Fonte: <<http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/busca.do>>. Acesso em: 14 maio 2016.

Gestão Intersetorial, da estrutura organizacional e operacional, dos projetos e programas ministeriais parceiros e de sugestões para estratégias de gestão nos territórios; o caderno *Educação Integral: texto referência para o debate nacional*¹⁶, aborda a educação integral para a discussão nacional; o caderno *Rede de Saberes Mais Educação* aponta alternativas e caminhos na forma de mandalas de saberes para construção de propostas pedagógicas de educação integral.

O caderno *Gestão Intersetorial no Território*, na sua primeira subdivisão, aborda a legislação que dá sustentação ao Programa Mais Educação como a Constituição Federal (1988), o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei 8.069/1990), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/1996) e evidencia que “são marcos legais que trazem para o centro do planejamento das políticas públicas a garantia do direito à proteção integral da criança e adolescentes” (MEC, 2009 p. 12). Informa ainda sobre o lançamento em 2007 do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), como plano executivo organizado por mais de quarenta ações e programas, dentre eles o Programa Mais Educação. Em seguida trata do Plano de Metas Compromissos Todos pela Educação, instituído pelo Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007, objetivando produzir várias medidas que visem à melhoria da qualidade da educação brasileira (MEC, 2009, p. 12).

Esse caderno ainda expressa a demanda de municípios que aderiram ao compromisso e lembra que todos fazem parte do Programa Mais Educação, uma ação do governo federal instituída pelas Portarias Normativas Interministeriais nº 17 e nº 19, de 24 de abril de 2007 (MEC, 2009, p. 13). Posto isto, verificamos uma inconsistência quando no livro é citada a Portaria de nº 19, de 24 de abril de 2007 como sendo outro dispositivo legal que institui o Programa Mais Educação. Ao consultarmos a ementa dessa Portaria, corroboramos esse contrassenso constatando que o documento:

Estabelece as diretrizes para cooperação entre o Ministério da Educação e o Ministério do Esporte, com o objetivo de definir critérios visando a construção de quadras esportivas ou infraestrutura esportiva em espaços escolares (MEC, 2007).

Ainda neste mesmo livro é evidenciado que inicialmente em 2008 o Programa foi implementado em 54 municípios que atendiam aos critérios como: Ter assinado o

¹⁶ 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), 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 (MEC, 2009, p.10).

Compromisso Todos pela Educação; Todas as capitais dos estados brasileiros; Cidades das regiões metropolitanas com mais de 200 mil habitantes; Ter escolas municipais ou estaduais com IDEB abaixo de 2.9 (MEC, 2009, p. 14).

A seção seguinte intitulada: *uma proposta de educação integral*, apresenta um texto que traz elementos de uma proposta de educação integral e afirma que essa educação “constitui ação estratégica para garantir proteção e desenvolvimento integral às crianças e aos adolescentes que vivem na contemporaneidade marcada por intensas transformações” (MEC, 2009, p. 18). Informa ainda que a Constituição Federal de 1988 e o Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990 expressam a Doutrina da Proteção Integral, colocando as crianças e adolescentes no centro das políticas públicas, pois afirma sua condição de sujeito de direitos, a indivisibilidade desses direitos e a prioridade absoluta no atendimento de suas necessidades (MEC, 2009, p. 19).

Além disso, esse caderno expõe que as experiências de educação integral em curso no Brasil têm apontado a possibilidade de sucesso para esse desafio e cita como exemplo o projeto Bairro-escola que se baseia nos pressupostos: “1) aprender é se conhecer e intervir em seu meio; 2) a educação deve se realizar pela gestão de parcerias entre escolas, famílias, poder público, organizações sociais, para o alcance das potencialidades educativas da comunidade” (MEC, 2009, p. 19). Aponta ainda que “esse processo de educação comunitária consegue agregar a sociedade em torno do processo educativo” (MEC, 2009, p. 19). Este texto aponta a publicação da Unesco – *Dez fatores para uma educação de qualidade para todos no século XXI*, que informa que as crianças e adolescentes necessitam de oportunidades para aprender a: “Confiar em si mesmo e nos outros; Realizar um projeto; Dominar as capacidades necessárias para concluir um projeto; Relacionar-se com os demais de maneira saudável e Explicar sua própria vida e o mundo” (MEC, 2009, p. 20).

O próximo texto do livro, intitulado: *intersetorialidade: nova forma de gestão da política*, apresenta a concepção de um modelo de gestão da política que conta com diversas parcerias e setores. Dessa forma, em nível federal conta com várias secretarias do MEC e com alguns ministérios como: o da Cultura; do Desenvolvimento Social e Combate à Fome; do Esporte; da Ciência e da Tecnologia e do Meio Ambiente, bem como com a Secretaria Nacional da Juventude e Assessoria Especial da Presidência da República. E em nível estadual e municipal, com as secretarias de estado de educação, secretarias municipais de educação e diretamente com as escolas públicas.

Segundo o texto, a intersetorialidade “se materializa no cotidiano da gestão à medida que consegue criar consenso em torno de uma meta com a qual todos possam, em alguma

medida, comprometer-se” (MEC, 2009, p. 25). Esta é uma característica de ação estratégica intersetorial que foi considerada de princípio da convergência. Os formuladores ainda afirmam que a intersetorialidade “supõe trocas sustentáveis na horizontalidade das relações políticas, gerenciais e técnicas” (MEC, 2009, p. 25). Ainda no mesmo texto, os formuladores fazem referência ao princípio da gradualidade onde evidenciam que “não é possível alcançar grandes objetivos de uma só vez”. Afirmam também que os esforços se mantêm “como processos contínuos para agregar efetividade às ações” (MEC, 2009, p. 26).

Também nesse mesmo texto consta que o Programa tem o apoio dos “Comitês Metropolitanos que agregam representantes das escolas, das secretarias de educação, da comunidade, como espaço de articulação das ações e experiências da região e constroem Planos de Ação Coletivos” (MEC, 2009, p. 27).

Na última página dessa seção, o texto faz referência aos sete macrocampos determinados pelo MEC como: “acompanhamento pedagógico, meio ambiente, esporte e lazer, direitos humanos e cidadania, cultura e artes, inclusão digital e comunicação, saúde, alimentação e prevenção” (MEC, 2009, p. 28), bem como, explicita a identificação dos vinte e cinco programas federais formulados pelos seis ministérios parceiros do Programa: Ministério da Educação: Com – vidas – Comissão de Meio Ambiente e Qualidade de Vida; Educação em Direitos Humanos, Educação Inclusiva: Direito à Diversidade, Educar na Diversidade, Escola Aberta, Escola que Protege, Juventude e Meio Ambiente, Salas de Recursos Multifuncionais e Proinfo; Ministério da Cultura: Casas do Patrimônio, Cineclube na Escola e Cultura Viva; Ministério do Esporte: Esporte e Lazer na Cidade e Segundo Tempo; Ministério da Ciência e Tecnologia: Casa Brasil Inclusão Digital, Centros Vocacionais Tecnológicos e Centros e Museus da Ciência; Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome: Centro de Referência Especializado de Assistência Social (CREAS), Programa Atenção Integral à Família (PAIF), Programa de Erradicação do Trabalho Infantil (PETI) e Pró-Jovem Adolescente; Ministério do Meio Ambiente: Municípios Educadores Sustentáveis, Sala Verde e Viveiros Educadores.

Outra questão de que trata esse caderno na seção seguinte é o significativo trabalho do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), considerado como um avanço “na construção de informação e de ferramentas de geoprocessamento as quais têm sido uma tecnologia importante a serviço do planejamento de políticas públicas” (MEC, 2009, p. 32). Em seguida, traz informações conceituais sobre o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e apresenta alguns comparativos do índice observado em alguns anos e suas metas projetos.

Na sequência das seções, o texto explicita a operacionalização do Programa no território que trata sobre as instâncias de gestão político-pedagógica do Programa Mais Educação; do Comitê Metropolitano mais Educação; do Comitê Local Mais Educação; da implementação do Programa Mais Educação no território e por fim na última seção refere-se ao Programa Mais Educação na escola, evidenciando as três dimensões das instâncias administrativas para operacionalizar o Programa: a nacional, territorial e escolar.

No que concerne ao Comitê Local do Programa, o *Manual¹⁷ Operacional de Educação Integral* (2012d) informa que:

As equipes gestoras das escolas deverão incentivar a criação de comitês locais dos Programas Mais Educação e Escola Aberta. Os comitês locais deverão ser constituídos de professores da escola, pais de estudantes, representantes dos estudantes e representantes da comunidade, desempenhando o papel de instância permanente de debates acerca dos desafios e das possibilidades da Educação Integral. Sugere-se que seja coordenado por um colegiado composto por um coordenador geral, um representante pedagógico para intersetorialidade, um representante de assuntos comunitários, um representante para execução financeira e prestação de contas da UEx e outros membros que participem das ações dos Programas (FNDE, 2012d, p. 79).

Além do mais, o manual explicita que são atribuições dos Comitês Locais:

- acompanhar a execução dos Programas Mais Educação e Escola Aberta na perspectiva da Educação Integral, viabilizando a participação social a fim de qualificar a gestão e a interlocução entre as políticas públicas, na perspectiva de uma ação intersetorial;
- compartilhar informações dos Programas e serviços federais, distrital, estaduais e municipais voltados às crianças, jovens e adolescentes;
- monitorar os Programas a partir da especificidade do município em relação às deliberações do Estatuto da Criança e do Adolescente, do Plano Nacional de Desenvolvimento da Educação, do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, do Programa Nacional de Educação Ambiental, e demais instrumentos de planejamento da ação pública para a infância e adolescência;
- estimular o planejamento coletivo de estratégias de desenvolvimento dos Programas, como formação, acompanhamento, parcerias, definição de metas e outras pautas definidas coletivamente;
- mapear as oportunidades educativas do território, em termos de atores sociais, equipamentos públicos e políticas sociais; e
- produzir registros sobre a implantação, execução e resultados dos trabalhos instituídos pelo Comitê para implementação da Educação

¹⁷ Este manual a partir do ano de 2012 passou a ser publicado com o título Manual Operacional de Educação Integral.

Integral e socializá-los para contribuir com a qualificação da política pública de educação integral (FNDE, 2012d, p. 79).

O caderno *Educação Integral: texto referência para o debate nacional*, na sua introdução, informa que a Educação Integral tem o objetivo de:

Contribuir para o debate nacional, com vistas à formulação de uma política de Educação Integral, sustentada na intersectorialidade da gestão pública, na possibilidade de articulação com a sociedade civil e no diálogo entre saberes clássicos e contemporâneos (MEC, 2009a, p. 10).

Em seguida aborda as desigualdades sociais e aponta a necessidade de “pactuação de uma agenda pela qualidade da educação que considere o valor das diferenças, segundo o pertencimento étnico, a consciência de gênero, [...] e as origens geográficas” (MEC, 2009a, p. 10). Além disso, o texto evidencia alguns dados com discrepâncias que revelam “desigualdades nas condições de acesso, permanência e aprendizagem escolar” (MEC, 2009a, p. 11).

Os formuladores ainda destacam que “é importante assumir que a situação de vulnerabilidade e risco social, embora não seja determinante, pode contribuir para o baixo rendimento escolar, para a defasagem idade/série e, em última instância, para a reprovação e a evasão escolares” (MEC, 2009a, p. 11) e que “as desigualdades têm suas bases nas possibilidades de acesso e na qualidade da permanência das crianças e dos adolescentes nos sistemas públicos de ensino” (MEC, 2009a, p. 12). O texto explicita que o debate não se pauta somente pelo acesso à escola, mas pela permanência, e conclusão com sucesso escolar. O documento diz que:

O direito à educação de qualidade é um elemento fundamental para a ampliação e para a garantia dos demais direitos humanos e sociais, e condição para a própria democracia, e a escola pública universal materializa esse direito. Considerando-se a complexidade e a urgência das demandas sociais que dialogam com os processos escolares, o desafio que está posto, na perspectiva da atenção integral e da Educação Integral, é o da articulação dos processos escolares com outras políticas sociais, outros profissionais e equipamentos públicos, na perspectiva de garantir o sucesso escolar (MEC, 2009a, p. 13).

Exposto isto, na sequência é resgatado o contexto histórico da educação integral no Brasil, abordando sucintamente as concepções e experiências passadas de educação integral, fazendo referência a Anísio Teixeira, Plínio Salgado, Darcy Ribeiro e a outros expoentes da

educação brasileira. Os formuladores esclarecem que Anísio Teixeira pensava na implementação de um sistema público de ensino para o país e uma educação em que a escola “desse às crianças um programa completo de leitura, aritmética e escrita, ciências físicas e sociais, e mais artes industriais, desenho, música, dança e educação física, saúde e alimento à criança, visto não ser possível educá-la no grau de desnutrição e abandono em que vivia”. (MEC, 2009a, p. 15).

O texto evidencia que a multiplicidade de funções que se atribui à escola atual como educadora e protetora constitui-se em expressivo e duplo desafio no contexto de uma educação integral em tempo integral. Acrescenta ainda que:

Falar sobre Educação Integral implica, então, considerar a questão das variáveis tempo, com referência à ampliação da jornada escolar, e espaço, com referência aos territórios em que cada escola está situada. Tratam-se de tempos e espaços escolares reconhecidos, graças à vivência de novas oportunidades de aprendizagem, para a reapropriação pedagógica de espaços de sociabilidade e de diálogo com a comunidade local, regional e global (MEC, 2009a, p. 18).

Na sequência, igualmente o caderno *Gestão Intersetorial no Território* aborda a legislação que influencia e ancora o Programa Mais Educação, ampliando o debate nacional. Os formuladores em seguida tratam sobre a proposta em construção da educação integral e evidenciam que:

A formulação de uma proposta de Educação Integral está implicada na oferta dos serviços públicos requeridos para atenção integral, conjugada à proteção social, o que pressupõe políticas integradas (intersectoriais, transversalizadas) que considerem, além da educação, outras demandas dos sujeitos, articuladas entre os campos da educação, do desenvolvimento social, da saúde, do esporte, da inclusão digital e da cultura (MEC, 2009a, p. 28).

A seguir apresentam um texto que traz um debate a instituição escolar, seus saberes, currículo, aprendizagem, relação com a comunidade e mais adiante abordam os tempos e espaços da educação integral e declaram que a promoção da Educação Integral, consolidada no projeto político pedagógico da escola, pressupõe o diálogo com a comunidade, de modo a favorecer a complementaridade entre os diferentes agentes e espaços educativos (MEC, 2009a, p. 34). Nesse debate, os formuladores apontam igualmente a questão da formação de educadores na perspectiva da educação integral, os trabalhadores em educação no contexto da

educação integral, o poder público e o papel indutor do Estado e o papel das redes socioeducativas.

Tendo em vista o debate sobre a formação de educadores na perspectiva da educação integral, os formuladores esclarecem que a escola integral de tempo integral visa, sobretudo:

Resgatar os princípios republicanos de equidade, tanto na oferta do direito público e subjetivo do cidadão quanto na prestação dos serviços dos educadores – agentes públicos –, com os quais o Estado Brasileiro possui imensa dívida a ser honrada para o bem comum da nação. Esse débito histórico se concentra, sobretudo, na valorização e no reconhecimento da profissão, na perspectiva de tornar a carreira atrativa aos jovens, em melhorar as condições de saúde e trabalho, enfim, em evidenciar a importância social dos educadores (MEC, 2009a, p. 41).

Posto isto, verificamos uma incoerência, uma vez que os formuladores trazem para o debate nacional a questão da valorização da profissão do educador, entretanto a proposta de educação integral em tempo integral do Programa Mais Educação se apoia no trabalho voluntário e oferece uma bolsa auxílio de valor expressivamente reduzido aos profissionais que atuam no Programa. Outro contraste igualmente verificado nesse caderno, trata-se do debate sobre a formação de educadores na perspectiva da educação integral, os formuladores esclarecem que a compreensão da jornada de trabalho dos professores na perspectiva da escola integral de tempo integral requer:

Inclusão de períodos de estudo, de acompanhamento pedagógico, de preparação de aulas e de avaliação de organização da vida escolar. A reorganização dessa jornada exige que a formação de educadores inclua conteúdos específicos de formulação e acompanhamento de projetos e de gestão intersetorial e comunitária. Exige também que os processos de formação continuada para a formulação, implantação e implementação de projetos de Educação Integral incluam profissionais das áreas requeridas para compor a integralidade pressuposta neste debate: cultura, artes, esportes, lazer, assistência social, inclusão digital, meio ambiente, ciência e tecnologia, dentre outras (MEC, 2009a, p. 39).

Embora os formuladores abordem a discussão da formação dos educadores na perspectiva da educação integral, recomendam que o trabalho de monitoria para acompanhamento das atividades socioeducativas do Programa seja feito conforme explicita o *Manual Operacional de Educação Integral* (FNDE, 2012d, p.10):

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

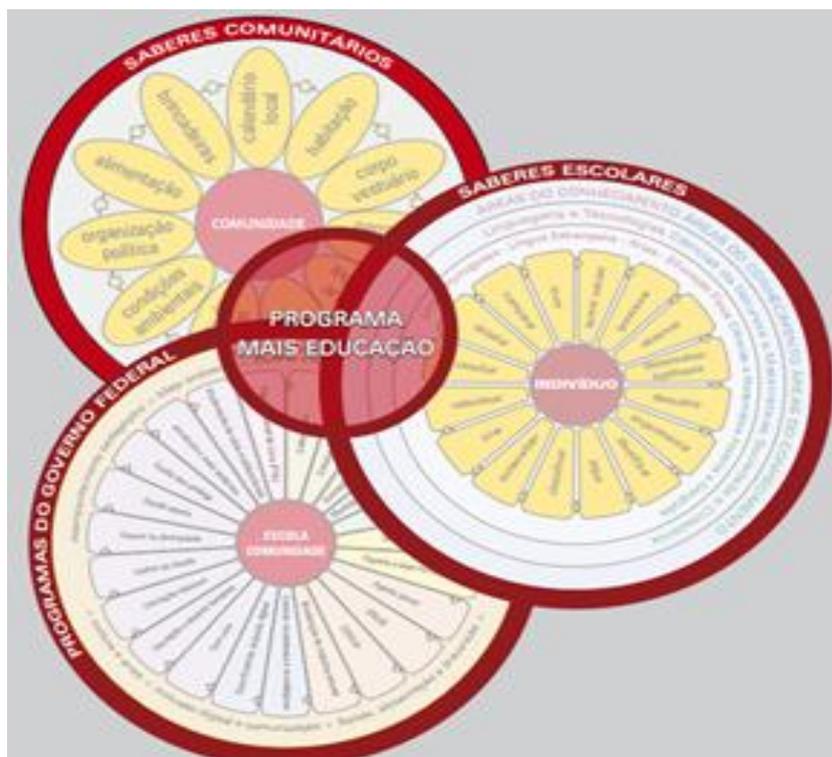
O caderno *Rede de Saberes Mais Educação* aponta alternativas através de mandalas de saberes como bases para elaboração de propostas pedagógicas de educação integral. Inicialmente o texto traz informações sobre o Programa, sua legislação, seu objetivo e sua metodologia de trabalho para a educação integral. Nesse sentido, evidencia que “este trabalho aponta um conjunto de princípios para formulação de projetos de educação integral através da intercomunicação entre as experiências e desafios comunitários e escolares” (MEC, 2009b, p. 16).

Na sequência, o texto se refere à escola e a comunidade e destaca o desejo por uma educação integral pensada a partir da ampliação da prática escolar através de uma estratégia pedagógica que surja de um eixo central constituído de um projeto de educação onde a prática escolar se amplia em direção à comunidade. Para essa razão, é proposta a *Mandala de Saberes*, capaz de recuperar e construir o diálogo entre temas transversais, disciplinas, saberes e práticas cotidianas escolares e comunitárias (MEC, 2009b, p. 21). “A mandala [...] é o símbolo da totalidade (aparece em diversas culturas primitivas e modernas) e representa a integração entre o homem e a natureza” (MEC, 2009b, p. 23). Os formuladores acrescentam ainda que:

A Mandala de Saberes atua como obra que não encerra em si suas possibilidades, mas se abre para que diferentes sujeitos possam escolher suas condições, sequências, formas... transformando a prática educacional em espaço de diálogo e negociação, ou talvez em espaço de criação (MEC, 2009b, p. 28).

Nas seções seguintes do caderno, são apresentadas algumas ilustrações da Mandala de Saberes do Programa. Na primeira imagem, a intenção dos formuladores é demonstrar que a mandala nasce da integração dos saberes comunitários, escolares e programas do governo federal.

Figura 2 - Mandala Programa Mais Educação – Integração de saberes e programas



Fonte: Google imagens¹⁸.

Figura 3 - Mandala Programa Mais Educação – Estrutura

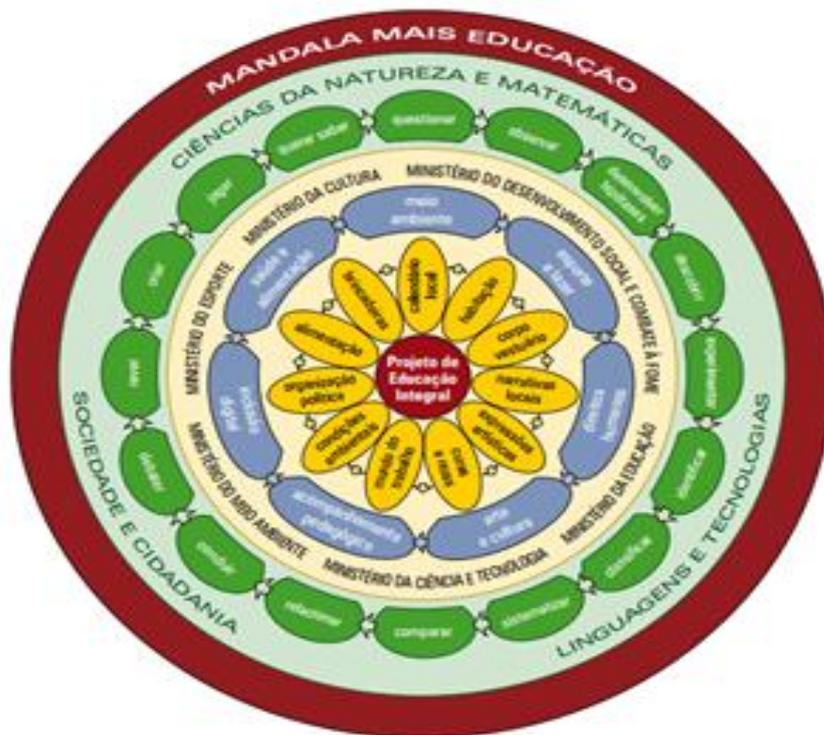


Fonte: Google imagens.

¹⁸ Disponível em: <https://www.google.com.br/search?q=mandala+mais+educa%C3%A7%C3%A3o&client=firefox-b&source=lnms&tbm=isch&sa=X&ved=0ahUKEwi4w5-W9NzMAhXBJZAKHRz_D70Q_AUIBygB&biw=1366&bih=633#imgrc=a-W1HvftQ2dFM%3A>. Acesso em: 15 abr. 2016.

1. Ao centro, o objetivo: a construção de Projeto de Educação Integral.
2. No segundo círculo, situa os saberes comunitários selecionados.
3. O círculo seguinte é o espaço reservado para a identificação dos Macrocampos. Eles apresentam as áreas onde se situam os programas de governo.
4. Em seguida aparecem as áreas onde se situam os ministérios que compõem o programa.
5. Os saberes escolares integram o círculo seguinte (MEC, 2009b, p. 34).

Figura 4 - Mandala Programa Mais Educação



Fonte: Google imagens.

Na próxima seção, o caderno refere-se aos saberes comunitários:

Que representam o universo cultural local, isto é, tudo aquilo que nossos alunos trazem para a escola. Esses saberes são os veículos para a aprendizagem conceitual: queremos é que os alunos aprendam através das relações que possam ser construídas entre os saberes (MEC, 2009b, p. 37).

Os formuladores apresentam no caderno onze diferentes áreas de saberes: habitação, corpo, vestuário, narrativas locais, expressões artísticas, curas e rezas, mundo do trabalho, condições ambientais, organização política, alimentação, brincadeiras e calendário local.

Do mesmo modo, o texto evidencia que “os saberes escolares se constituem além dos conteúdos específicos de cada disciplina escolar; são também as habilidades, procedimentos e práticas que nos tornam sujeitos formuladores de conhecimentos” (MEC, 2009b, p. 43). Em seguida apresenta um elenco desses saberes conforme segue:

A curiosidade: querer saber, querer conhecer;
 O questionamento: não aceitar, buscar confirmar;
 A observação: estudar algo com atenção;
 O desenvolvimento de hipóteses: estimar;
 A descoberta: revelar, dar a conhecer algo;
 A experimentação: tentar, praticar, verificar;
 O desafio: o jogo como pesquisa;
 A identificação: reconhecer o caráter de algo;
 A classificação: distribuir em classes, determinar categorias;
 A sistematização: criar ou identificar relações entre partes e objetos;
 A comparação: estabelecer confronto entre partes e objetos;
 As relações: estabelecer identidade e diferenças entre partes e objetos;
 As conclusões: realizar sínteses;
 O debate: confrontar pontos de vista;
 A revisão: ver de novo, com a capacidade de alterar o ponto de vista original;
 O criar: dar forma, produzir, imaginar, suscitar;
 Jogar: colocar-se em risco, aceitar combinações não programáveis, experimentar;
 A curiosidade: voltar-se perguntar (MEC, 2009b, p. 44).

Após a análise dos cadernos trilogia, mostraremos a seguir a apresentação e a análise de um outro caderno que também contribui para implementação da política é o caderno *Programa Mais Educação: Passo a Passo*. Este caderno expõe uma série de orientações para sistematização do Programa além de esclarecer com detalhes o funcionamento do Programa e das possibilidades de sua organização na escola. A princípio, o caderno traz repetidamente uma apresentação do Programa Mais Educação e logo na seção seguinte inicia a explicação sobre o funcionamento e apresenta os dez macrocampos: Acompanhamento Pedagógico; Meio Ambiente; Esporte e Lazer; Direitos Humanos em Educação; Cultura e Artes; Inclusão Digital; Prevenção e Promoção da Saúde; Educomunicação, Educação Científica, Educação Econômica e Cidadania (MEC, 200_, p. 7).

Com relação à escolha dos macrocampos, o *Manual de Educação Integral (FNDE, 2008)*, orientava as escolas que deveriam “constar, obrigatoriamente, pelo menos uma atividade de “Acompanhamento Pedagógico”, podendo as demais atividades escolhidas pertencer a macrocampos diferentes” (FNDE, 2008, p. 3).

Na sequência, o texto apresenta o composto de atividades de cada macrocampo e logo após evidencia os critérios para a seleção dos beneficiários do Programa. O caderno ainda esclarece que:

Cada escola, contextualizada com seu projeto político pedagógico específico e em diálogo com sua comunidade, será a referência para se definir quantos e quais estudantes participarão das atividades, sendo desejável que o conjunto da escola participe nas escolhas (MEC, 200_, p. 11).

Em seguida especifica que os profissionais e agentes corresponsáveis pelo desenvolvimento das atividades do Programa podem ser “estudantes universitários, com formação específica nos macrocampos e com habilidades reconhecidas pela comunidade” (MEC, 200_, p. 12).

Na página seguinte do caderno o texto se refere ao professor comunitário e informa que ele deve ser um professor da escola, um sujeito solícito, de forte vínculo com a comunidade e que transforme dificuldade em oportunidade. Na sequência expõe sobre o papel do diretor da escola que, entre várias atribuições, deverá promover o debate sobre educação integral. Após essas informações, na seção seguinte, o texto aborda os passos que orientam os implementadores quanto ao mapeamento de espaços, tempos e oportunidades que deverá ser feito pela escola, comunidade e família, isso em caso da escola não ter. Considerando o princípio do Movimento das Cidades Educadoras, esses espaços podem ser um cinema, um teatro, um clube, etc. O caderno ainda explicita a importância da construção do Projeto Político pedagógico “considerando as experiências que são vividas na escola, sem ficar restritas ao ambiente de sala de aula e aos conteúdos que representam os conhecimentos científicos” (MEC, 200_, p. 18).

Dando prosseguimento, o texto sugere ao Professor Comunitário o modelo de um quadro de trabalho para auxiliar o planejamento das atividades e finaliza com uma reflexão sobre o modo como dialogar com a família.

Quanto ao financiamento do Programa Mais Educação, o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), tem destinado às escolas significativos recursos financeiros em favor da implementação do Programa, por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE/Integral), além de existir incentivos financeiros, previstos na Lei nº 11.494/07 do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), para a oferta da educação em tempo integral. Esses incentivos assegurados pelo FUNDEB são repassados às prefeituras, considerando o

fator de ponderação¹⁹ do valor aluno/ano da modalidade Ensino Fundamental em tempo integral, que corresponde ao valor de referência destinado à modalidade Anos Iniciais do Ensino Fundamental urbano acrescido de trinta por cento (30%).

De acordo com os Manuais de Educação Integral de 2008 e 2009, o montante de recursos repassados pelo FNDE às escolas, foi em uma única parcela considerando os 11 meses letivos, ainda que não sejam consecutivos em razão das férias escolares (FNDE, 2008, 2009a), já a partir de 2010, constatamos modificações nos Manuais de Educação Integral. Os Manuais de 2010 e 2011 informam que o montante será repassado em parcela única, porém somente para 10 meses letivos de atividades. Nos Manuais de 2012, 2013 e 2014, a alteração foi quanto à forma do repasse que passou a ser em duas parcelas. A primeira corresponde a 6 meses letivos e a segunda parcela, referente aos 4 meses letivos restantes, perfazendo assim os 10 meses letivos do Programa.

Os recursos transferidos por intermédio do PDDE/Integral para implementação do Programa destina-se às despesas de custeio, podendo ser gastos com ressarcimento com as despesas de transporte e alimentação dos monitores; aquisição de materiais pedagógicos para as atividades, conforme os kits sugeridos nos manuais; aquisição de outros materiais de consumo e/ou contratação de serviços necessários à educação integral e às despesas de capital como aquisição de bens ou materiais de acordo com os kits sugeridos, além de outros bens permanentes necessários às atividades do Programa.

Mudanças de mérito foram identificadas nos manuais, como o aumento expressivo dos montantes de recursos repassados às escolas beneficiadas. A Tabela 1 a seguir apresenta a base de cálculo dos valores transferidos às escolas.

¹⁹ Os fatores de ponderação são definidos pela Comissão Intergovernamental de Financiamento para Educação Básica de Qualidade. Esses fatores são utilizados na ponderação do número de alunos, para fins de distribuição dos recursos do Fundo, ou seja, representam as diferenças de valor por aluno/ano utilizadas para os dezenove segmentos em que a educação básica foi dividida, para fins de operacionalização do FUNDEB. (FUNDEB, MANUAL DE ORIENTAÇÃO, 2008, p. 12-13).

Tabela 1 - Cálculo do valor financeiro a ser transferido às escolas beneficiadas pelo Programa Mais Educação - 2008-2014

Anos	Intervalo de Classe e Número de Estudantes (R\$)	Valor em Custeio R\$	Valor em Capital R\$	Total
2008 e 2009	Até 500	500,00		5.500,00
	501 a 1.000	1.000,00		11.000,00
	1.001 a 1.500	1.500,00	----	16.500,00
2009	1.501 a 2.000	2.000,00		22.000,00
	Acima de 2.000	2.500,00		27.500,00
2010	Até 500	500,00		5.000,00
	501 a 1.000	1.000,00	----	10.000,00
	Mais de 1.001	1.500,00		15.000,00
2011 e 2012	Até 500	400,00	100,00	5.000,00
	501 a 1.000	800,00	200,00	10.000,00
2012	Mais de 1.000	1.200,00	300,00	15.000,00
2013 e 2014	Até 500	3.000,00	1.000,00	40.000,00
	501 a 1.000	6.000,00	2.000,00	80.000,00
2014	Mais de 1.000	7.000,00	2.000,00	90.000,00

Fonte: Manuais de Educação Integral de 2008 a 2014.

Pela tabela acima, observamos que os cinco intervalos de classe e número de alunos referentes aos anos de 2008 e 2009 sofreram alterações a partir de 2010, ficando somente três intervalos conforme mostra a Tabela 1. O valor total recebido por cada escola foi calculado de acordo com a quantidade de meses do período letivo do Programa. Como já foi citado anteriormente, para os anos de 2008 e 2009, o período letivo de atividades foi de 11 meses e para os anos de 2010 até 2014, passou a ser de 10 meses. Considerando que os repasses dos recursos levam em conta o Censo Escolar do ano anterior, em 2015, ano dessa pesquisa, as escolas receberam os recursos baseados no cálculo do ano de 2014, conforme mostra a tabela acima.

Diante do exposto, verificamos que o montante dos recursos transferidos sofreu algumas alterações, considerando o decorrer do ano de 2013 até 2014 quando se constata um aumento relevante nesses valores repassados às escolas. Pelos achados da pesquisa, observamos que isso ocorreu em virtude do aumento do valor do ressarcimento dos monitores, que, antes era R\$ 60,00 e a partir de 2013, passou a ser R\$ 80,00 para cada turma (FNDE, 2013e, p. 33). Comparando os Manuais de 2012 com o de 2013, identificamos outra diferença que pode ter contribuído para esse aumento vertiginoso que foi a ampliação dos valores financeiros dos kits, somada à incorporação de novos kits a partir de 2013.

De acordo com o *Manual Operacional de Educação Integral* (2013e), o Programa Mais Educação passou a incorporar novas ações, dentre elas a ação *Relação Escola-Comunidade*. Conforme está explícito nesse manual, esta ação “apoia a abertura das escolas

aos finais de semana para realização de ações de educação não-formal, no âmbito do lazer, das artes, da cultura, do esporte, do ensino complementar e da formação inicial para o trabalho e para a geração de renda” (FNDE, 2013e, p. 32). Para apoiar a realização dessas ações destinam-se recursos às escolas para ressarcimento de monitores e supervisores, respectivamente R\$ 40,00 por dia e R\$ 60,00 por mês, além de terem sido destinados às escolas recursos financeiros para aquisição de bens de custeio e capital.

Outra ação incorporada ao Programa foi a ação *Mais Educação para jovens de 15 a 17 anos no Ensino Fundamental* que visa oferecer a esses jovens atividades diferenciadas e específicas, por meio da construção de Projetos de Vida. Para realização da atividade proposta (Projeto de Vida), cada turma deve ser formada por 15 estudantes e, de acordo com esse número, será calculado o valor de ressarcimento para o Monitor Tutor de R\$ 80,00, por turma. Além disso, também são destinados recursos financeiros para aquisição de bens de custeio e capital para esta ação (FNDE, 2013e, p. 41).

É importante ressaltar que o Programa Escolas Interculturais de Fronteiras (PEIF), é mais outra ação que foi incorporada ao Programa Mais Educação a partir de 2013, no entanto esta ação foi destinada somente às escolas de regiões de fronteira do Brasil com outros países. O objetivo do Programa é promover a integração regional por meio da educação intercultural que garanta formação integral às crianças e aos jovens dessas regiões. (FNDE, 2013e, p. 43).

Em 2013, além da incorporação dessas inovações, outros novos textos são lançados para assistência aos implementadores, um deles foi o caderno *Caminhos para elaborar uma proposta de Educação Integral em Jornada Ampliada* que traz importantes discussões; outro foi um novo exemplar do caderno *Educação Integral: texto referência para o debate nacional* e o outro foi o caderno *Programa Mais Educação: Passo a Passo*, ambos publicados com textos atualizados. Neste último, verificamos na sua primeira seção informações da evolução do atendimento a escolas pelo Programa, que esclareceu que em 2011 atingiu cerca de 15.000 escolas. No plano de expansão de 2012, aderiram ao Programa mais 15.000 novas escolas. Dessa forma, o contingente de escolas atendidas nesse ano chegou a 32.074, com perspectivas de alcançar em 2013 45.000 e em 2014 60.000 escolas em todo o território nacional. (MEC, 2013a, p. 5). Nesse sentido, considera-se um significativo progresso considerando que em 2008, ano de início do Programa, o atendimento foi de 1.380 escolas e em 2009, segundo ano de vigência, esse número subiu para 5.000 e em 2010 avançou para 10.000 escolas (MEC, 2013b, p. 7).

Nessa nova versão do caderno percebemos algumas mudanças quanto aos macrocampos. Para as escolas do campo, incluídas a partir de 2012 no Programa, as

atividades foram organizadas em sete macrocampos: Acompanhamento Pedagógico; Agroecologia; Esporte e Lazer; Educação em Direitos Humanos; Cultura, Artes e Educação Patrimonial; Iniciação Científica e Memória e História das Comunidades Tradicionais (MEC, 2013b, p. 7). Nas escolas urbanas, que já desenvolviam o Programa, houve uma redução de três macrocampos e foram propostos somente sete: Acompanhamento Pedagógico; Comunicação, Uso de Mídias e Cultura Digital e Tecnologia; Cultura, Artes e Educação Patrimonial; Educação Ambiental e Sociedade Sustentável; Esporte e Lazer; Educação em Direitos Humanos e Promoção da Saúde.

Um outro agrupamento de cinco macrocampos foi organizado para as escolas urbanas que estavam ingressando no Programa em 2013: Acompanhamento Pedagógico; Comunicação, Uso de Mídias e Cultura Digital e Tecnologia; Cultura, Artes e Educação Patrimonial; Educação Ambiental, Desenvolvimento Sustentável e Economia Solidária e Criativa/Educação Econômica e Esporte e Lazer.

Em 2013, além das mudanças quanto aos macrocampos, verificamos igualmente outra mudança referente às novas ações do Mais Educação: as atividades do macrocampo acompanhamento pedagógico passaram a ter uma denotação de reforço escolar; inserção de alunos do Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), como critério de seleção para o Programa; oferecimento de atividades específicas para jovens de 15 a 17 anos que ainda estão no ensino fundamental com o objetivo precípua de levar para esses jovens a pensar na construção de seus projetos de vida.

Também a partir de 2013 passaram a ser atendidas as escolas de comunidades de remanescentes de quilombos e indígenas. Os critérios de adesão também foram modificados, tanto para as escolas urbanas quanto para as escolas do campo, conforme determina o *Manual Operacional de Educação Integral* (2013e). Para as escolas urbanas foram formulados os seguintes critérios:

- Escolas contempladas com PDDE/Integral nos anos de 2008, 2009, 2010, 2011 e 2012;
- Escolas estaduais, municipais e/ou distritais que foram contempladas com o PDE/Escola e que possuam o IDEB abaixo ou igual a 3,5 nos anos iniciais e/ou finais, IDEB anos iniciais < 4.6 e IDEB anos finais < 3.9;
- Escolas localizadas em todos os municípios do País;
- Escolas com índices igual ou superior a 50% de estudantes participantes do Programa Bolsa Família (FNDE, 2013e, p. 21).

Para as escolas do campo foram formulados os critérios a seguir:

Municípios com 15% ou mais da população “não alfabetizados”;
Municípios que apresentam 25% ou mais de pobreza rural;
Municípios com 30% da população “rural”;
Municípios com assentamento de 100 famílias ou mais;
Municípios com escolas quilombolas e indígenas (FNDE, 2013e, p. 21).

Segundo Mainardes (2006, p. 2), as “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” que apresentaremos a seguir no próximo capítulo.

6 CONTEXTO DA PRÁTICA: IMPLEMENTAÇÃO DO PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO

Conforme Ball e Bowe (*apud* MAINARDES, 2006), o contexto da prática é onde a política está submetida à interpretação e recriação, bem como, a produção de efeitos e consequências que podem evidenciar mudanças relevantes na política inicial. Os autores ainda acrescentam que as políticas não são simplesmente recebidas e executadas dentro da arena, elas estão sujeitas a mudanças significativas, isso porque os formuladores políticos não podem controlar o significado de seus textos, alguns serão rejeitados e ignorados pelos implementadores.

Posto isto, nesta seção abordaremos a análise e a interpretação da prática da política, Programa Mais Educação, na arena para a qual esta pesquisa se direciona, que é o município de Aldeias Altas, Estado do Maranhão, mediante modelo do ciclo de análise de política apresentado por Ball, Bowe e Mainardes (2006), além de nos servirmos da técnica de análise documental e dos registros no instrumento diário de campo.

As lutas pela universalização de uma educação de qualidade, a educação integral em tempo integral, têm sido uma saída apoiada por várias vertentes do pensamento filosófico no mundo todo. Como já foi citado, no Brasil, a escola de educação integral teve início com Anísio Teixeira, mas as experiências foram pontuais e ainda permanece como referencial para as novas experiências. O Programa Mais Educação é um programa de âmbito nacional, que está sendo implementado nas redes municipais e estaduais de ensino de todo o Brasil.

Nos últimos anos, várias políticas públicas têm procurado resolver os problemas estruturais e curriculares que os sistemas educativos evidenciam. Dentre elas pode ser citado o Programa Mais Educação que, para além de ser um programa de indução ao aumento da jornada escolar, pretende contribuir para a redução da evasão, da reprovação, da distorção idade/série, mediante a implementação de ações pedagógicas para melhoria de condições o rendimento e o aproveitamento escolar, bem como incidir no currículo e ampliar as oportunidades das vivências educativas diferenciadas, especialmente, às crianças das classes menos favorecidas. No entanto, o Mais Educação não é um programa que visa apenas à ampliação da jornada escolar. Ele se apoia nas ideias de Anísio Teixeira e na concepção do Movimento das Cidades Educadoras, com pretensão de construir uma escola de tempo integral à luz das necessidades e especificidades da sociedade brasileira.

Trata-se de um Programa que se reveste de significativa importância por buscar incidir na melhoria da qualidade da educação e pelo seu caráter de política reparadora,

importante para promover a igualdade de condições de aprendizagem, portanto, geradora de oportunidades fundamentais para o sucesso escolar de muitos estudantes. Infelizmente ainda não é um programa de acesso a todos os estudantes do ensino fundamental público, pois destina-se a estudantes com defasagens educativas, histórico de evasão, repetência e beneficiários do Programa Bolsa Família.

Após estas observações, a seguir será apresentada a análise da implementação dessa política na rede pública municipal de ensino do município de Aldeias Altas, Estado do Maranhão.

6.1 O cenário da prática: a rede pública de ensino municipal de Aldeias Altas, Estado do Maranhão

O município de Aldeias Altas, Estado do Maranhão, foi eleito como campo desta pesquisa e deste modo o contexto da implementação da política analisada, o Programa Mais Educação, onde foram realizados os trabalhos empíricos que contribuíram para o alcance dos objetivos propostos.

O Programa Mais Educação (PME) foi instituído pela Portaria Interministerial nº 17/2007, de 24 de abril de 2007, como parte integrante do Plano de Desenvolvimento da Educação - PDE e implementado desde 2008 em todo o Brasil, objetivando fomentar as práticas pedagógicas desenvolvidas em unidades escolares do ensino fundamental e assim melhorar a qualidade da educação no Brasil por meio da articulação de políticas federais, estaduais e municipais.

Trata-se de um Programa interministerial, regulamentado pelo Decreto nº 7.083 de 27 de janeiro de 2010, que propõe o fomento da Educação Integral nas escolas públicas do país, por meio da articulação de ações, projetos e programas do Governo Federal. Sua implementação no município de Aldeias Altas teve início em 2012, quando a Prefeitura habilitou-se, aderindo ao projeto do governo federal, Compromisso Todos pela Educação²⁰ e ao Plano de Ações Continuadas – PAR, um instrumento de gestão destinada às secretarias de educação municipais e estaduais, lançado pelo governo federal, também como parte integrante do PDE, que procura diagnosticar a situação de municípios, tanto do ponto de vista social quanto educacional.

²⁰ Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, instituído pelo Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007 tem por objetivo conjugar esforços da União, Estados, Distrito Federal, Municípios, famílias e comunidade, em prol da melhoria da qualidade da educação básica.

Segundo o portal do Ministério da Educação (MEC)²¹, o PAR foi uma ação apresentada por esta autarquia em abril de 2007, que colocava à disposição dos municípios, estados e Distrito Federal instrumentos eficazes de avaliação e implementação de políticas de melhoria da qualidade da educação, principalmente da educação pública.

De acordo com dados adquiridos nesta investigação através da pesquisa documental, o Programa Mais Educação inicialmente, em 2012, atendeu em Aldeias Altas somente a 02 escolas da zona urbana que apresentavam baixo Índice de Desenvolvimento da Educação (IDEB), segundo critério definido pelo MEC. Já em 2013, segundo ano da implementação, o Programa passa a atender a um número expressivo de 18 escolas, sendo 03 na zona urbana e 15 na zona rural. Observamos que foi acrescentada somente 01 escola na área urbana.

No ano de 2014, o total de escolas atendidas foi para 28, sendo 04 na zona urbana e 24 na zona rural e em 2015, ano desta pesquisa, atingiu um total de 31 escolas, 07 na área urbana e 24 na área rural. Verificamos que de 2014 a 2015 não houve acréscimo no número de escolas da área rural e sim somente da área urbana. A seguir, na Tabela 2 apresentamos a evolução do atendimento de escolas do município de Aldeias Altas nos anos de 2012 até 2015.

Tabela 2 - Evolução do atendimento de escolas pelo Programa Mais Educação no município de Aldeias Altas

Ano	Número de Escolas
2012	02
2013	18
2014	28
2015	31

Fonte: Semed.

Verificamos uma relevante ampliação do número de escolas atendidas considerando os anos de 2012 a 2015. Como já foi citado, o MEC determina quantas e quais escolas podem ser atendidas nos municípios, conforme critérios estabelecidos por seus gestores, não cabendo ao município, estado e Distrito Federal essa competência.

O Decreto nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010, no seu art. 5º, evidencia que:

O Ministério da Educação definirá a cada ano os critérios de priorização de atendimento do Programa Mais Educação, utilizando, entre outros, dados

²¹ Informações retiradas do Portal do MEC/PAR. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/par>>. Acesso em: 15 nov. 2015.

referentes à realidade da escola, ao índice de desenvolvimento da educação básica de que trata o Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007, e às situações de vulnerabilidade social dos estudantes.

Segundo o *Manual Operacional de Educação Integral* (FNDE, 2010b), as escolas pré-selecionadas pelo MEC deverão confirmar sua adesão ao Programa, habilitando-se ao recebimento dos recursos financeiros, preenchendo o Plano de Atendimento disponível no sítio <www.simec.mec.gov.br>, selecionando atividades, número de alunos e demais informações solicitadas. E ainda chama atenção para “o número de estudantes inscritos no Programa (alunado participante) não precisa ser igual ao número de estudantes que constam na tabela do Censo Escolar” (FNDE, 2010b, p. 12).

Mediante análise do documento, Cronograma das Ações do Programa Mais Educação -2012 a 2015, elaborado anualmente pela coordenação da política na SEMED de Aldeias Altas, verificamos que todas as escolas contempladas pelo MEC, promoviam reuniões de lançamento do Programa com o objetivo de apresentar suas peculiaridades à comunidade interescolar e extraescolar. Em todas essas ocasiões, a coordenação juntamente com a equipe administrativa da escola, aproveitando o público presente, formaram os Comitês Locais conforme recomenda todos os Manuais de Educação Integral do Programa, já evidenciado na seção anterior.

O *Manual Operacional de Educação Integral* (FNDE, 2012d), orienta que as escolas deverão criar o Comitê Local, constituído pelos representantes dos atores da escola cujas atribuições são acompanhar a execução do Programa Mais Educação e mapear as oportunidades educativas do contexto da prática da política, quanto aos atores sociais, equipamentos públicos e políticas sociais.

O número de alunos informado por escola é atendido com os recursos do ano subsequente ao ano em que foi informado no SIMEC. Desse modo, em Aldeias Altas, o número de alunos de 2011 foi atendido em 2012, o número de 2012 foi contemplado em 2013 e assim sucessivamente. Constatamos uma evolução na quantidade de alunos atendidos no contexto da prática do PME; em 2012 foram 1670 alunos, em 2013, 2.538 alunos, em 2014, 3.711 alunos e em 2015 esse número subiu para 4.379 alunos. A tabela 3 a seguir apresenta o número de alunos por ano de atendimento.

Tabela 3 - Número de alunos atendidos pelo PME no município de Aldeias Altas

Ano	Número de Alunos
2012	1.670
2013	2.538
2014	3.711
2015	4.379

Fonte: Semed.

Pelo exposto na Tabela 3 acima, notamos que houve uma significativa evolução quanto ao número de alunos atendidos a cada ano no município.

As atividades/oficinas são selecionadas pelas escolas, de acordo com suas necessidades e seu público. São atividades socioeducativas desenvolvidas durante 10 meses e são agregadas nos respectivos macrocampos: Acompanhamento Pedagógico; Educação Ambiental; Esporte e Lazer; Direitos Humanos em Educação; Cultura e Artes; Cultura Digital; Promoção da Saúde; Comunicação e uso de Mídias; Investigação no Campo das Ciências da Natureza e Educação Econômica. Em Aldeias Altas, no exercício de 2015, ano desta pesquisa, as escolas selecionadas para esta pesquisa, disponibilizaram aos alunos matriculados no Programa as atividades conforme mostra o Quadro 1 abaixo.

Quadro 1 - Macrocampos e atividades escolhidas pelas escolas da amostra para-funcionamento em 2015

Escolas	Macrocampos escolhidos	Atividades escolhidas
U.I.M. Escola Antonieta Castelo	<ul style="list-style-type: none"> • Cultura, Artes e Educação Patrimonial; • Educação Ambiental e Sociedade Sustentável; • Esporte e Lazer; • Cultura, Artes e Educação Patrimonial; • Acompanhamento Pedagógico. 	<ul style="list-style-type: none"> • Banda; • Horta e/ou Jardinagem; • Múltiplas Vivências Esportivas • Teatro; • Orientação de Estudos e Leitura.
U.E. Vidigal Rodrigues Filho	<ul style="list-style-type: none"> • Cultura, Artes e Educação Patrimonial; • Esporte e Lazer; • Cultura, Artes e Educação Patrimonial; • Comunicação, uso de mídias e cultura digital e tecnologia; • Acompanhamento Pedagógico. 	<ul style="list-style-type: none"> • Banda; • Horta e/ou Jardinagem; • Múltiplas Vivências Esportivas; • Dança; • Rádio Escolar; • Orientação de Estudos e Leitura.

Escolas	Macrocampos escolhidos	Atividades escolhidas
Esc. Escolinha Pe. Antônio Ferraris	<ul style="list-style-type: none"> • Cultura, Artes e Educação Patrimonial; • Cultura, Artes e Educação Patrimonial; • Cultura, Artes e Educação Patrimonial; • Esporte e lazer; • Acompanhamento Pedagógico. 	<ul style="list-style-type: none"> • Dança; • Inic. Musical por meio de Flauta Doce; • Canto Coral; • Esporte na Escola/Atle. e mult. viv. esportivas; • Orientação de Estudos e Leitura.
E.M. Maria da Conceição de Oliveira	<ul style="list-style-type: none"> • Cultura, Artes e Educação Patrimonial; • Educação Ambiental e Educação Econômica; • Esporte e Lazer; • Cultura, Artes e Educação Patrimonial; • Acompanhamento Pedagógico. 	<ul style="list-style-type: none"> • Capoeira; • Horta e/ou Comunitária; • Múltiplas Vivências Esportivas; • Banda; • Orientação de Estudos e Leitura.
Esc. Profª Maria do Rosário de Fátima Costa Araújo	<ul style="list-style-type: none"> • Programação da Saúde; • Cultura, Artes e Educação Patrimonial; • Cultura, Artes e Educação Patrimonial; • Cultura, Artes e Educação Patrimonial; • Acompanhamento Pedagógico. 	<ul style="list-style-type: none"> • Prog. da Saúde Prev. de Doen. Agra. à Saúde; • Dança; • Capoeira; • Inic. Musical por meio de Flauta Doce; • Orientação de Estudos e Leitura.
Esc. São João Batista	<ul style="list-style-type: none"> • Acompanhamento Pedagógico; • Agroecologia; • Esporte e Lazer; • Cultura, Artes e Educação Patrimonial. 	<ul style="list-style-type: none"> • Campos do Conhecimento; • Canteiro Sustentável; • Esporte na Escola/ Atle. e mult. viv. esportivas; • Canto Coral.

Fonte: Plano de Atendimento Geral Consolidado – 2014.

O *Manual Operacional de Educação Integral* (FNDE, 2014f) orienta quanto à escolha dos macrocampos e das atividades.

As escolas urbanas escolherão quatro atividades, dentre os sete macrocampos oferecidos. A atividade “Orientação de Estudos e Leitura”, do macrocampo Acompanhamento Pedagógico, é obrigatória (FNDE, 2014f, p.8).

Como já foi observado nas análises dos textos da política na seção anterior, o manual supracitado não traz essa orientação para as escolas do campo, somente para as da área urbana. Dessa forma, as escolas do campo seguiram as mesmas orientações das escolas da zona urbana.

O Programa, por ser uma política indutora do tempo integral na perspectiva da educação integral, propõe aos implementadores o cumprimento da jornada escolar de duração igual ou superior a sete horas, compreendendo todo o tempo que o estudante passa na escola ou em outro espaço educacional. Essa jornada é organizada em dois tempos, o primeiro de quatro horas para a sala de aula regular e o segundo de três horas para as atividades socioeducativas.

Nesse sentido, o aluno que estuda pela manhã permanece das 07h às 11h, quatro horas nas atividades de sala de aula. Passado esse tempo, ele vai para casa e volta às 13h para ficar até às 16h, três horas, participando das oficinas. Há escolas no contexto da implementação cujo horário de início das oficinas é 08h e às 14h, com a intenção de oportunizar maior tempo de descanso aos estudantes. Já o aluno que estuda à tarde retorna ao ambiente educativo no dia seguinte pela manhã, ficando das 7h às 10h em atividades do Programa.

O acompanhamento das atividades socioeducativas em Aldeias Altas, é realizado por monitores que são parceiros imprescindíveis para implementação da política. Apesar do Programa recomendar que os monitores poderão ser estudantes do Ensino Médio, universitários, educadores populares e outras pessoas da comunidade com habilidades de acordo com as atividades a serem desenvolvidas e que o trabalho dessas pessoas tem caráter voluntário, amparado pela Lei nº 9.608/1998, constatamos através do acervo dos currículos dos monitores disponibilizado pela SEMED, que a maioria desses parceiros são jovens desempregados e estudantes que estão concluindo o Ensino Médio. Poucos monitores são universitários, e menos ainda agentes populares. Dessa forma, inferimos que a maioria dos monitores não possuem formação apropriada e habilidades específicas para acompanhar as atividades.

A ligação do monitor com o Programa, por ser voluntária, não se constitui vínculo empregatício e obrigatoriedade de remuneração pelos serviços prestados, contudo o monitor recebe um valor para ressarcimento de suas despesas com transporte e alimentação, considerando o número de turmas que acompanha. Os valores repassados pelo Programa às escolas têm critérios claros que são discriminados em Manuais da Educação Integral lançados anualmente pelo FNDE.

No ano de início do Programa em Aldeias Altas, em 2012, o valor da bolsa paga no mês, seguia o recomendado no *Manual de Educação Integral* (FNDE, 2011c) que era de R\$ 60,00 para cada turma das escolas urbanas, sendo recomendado um limite de até cinco turmas por monitor, que atingia R\$ 300,00 mensais para cada um, conforme demonstrado na tabela 4 a seguir.

Tabela 4 - Valor do ressarcimento mensal aos monitores, por turma – Ano 2011

Quantidade de turmas	Valor (R\$)
	Escolas Urbanas
01	60,00
02	120,00
03	180,00
04	240,00
05	300,00

Fonte: Manual de Educação Integral – 2011.

Já em 2015, o valor da bolsa paga aos monitores seguiu o previsto no *Manual Operacional de Educação Integral* (FNDE, 2014f), que estabeleceu o valor de R\$ 80,00 por cada turma acompanhada nas escolas urbanas e R\$ 120,00 para cada turma acompanhada nas escolas do campo. É considerável ressaltar que no Manual de 2011 as escolas do campo ainda não eram atendidas pelo Programa.

A Tabela 5 abaixo expõe como ficaram os valores dos ressarcimentos pagos aos monitores do município em 2015.

Tabela 5 - Valor do ressarcimento mensal aos monitores, por turma – Ano 2015

Quantidade de turmas	Valores (R\$)	
	Turmas escolas urbanas	Turmas escolas rurais
01	80,00	120,00
02	160,00	240,00
03	240,00	360,00
04	320,00	480,00
05	400,00	600,00

Fonte: Manual Operacional de Educação Integral – 2014.

As turmas acompanhadas pelos monitores são organizadas obedecendo ao limite de até 30 alunos cada uma e são formadas por estudantes de diferentes idades e anos/séries iniciais e finais do ensino fundamental, tal como alunos da Educação de Jovens e Adultos.

Todos os alunos são atendidos por todas as oficinas durante os cinco dias da semana, sendo que cada dia frequenta uma oficina. A intenção é que o aluno tenha diferentes oportunidades para entrar em contato com diferentes aprendizagens e desenvolver diferentes habilidades. Observamos que passados três anos, os valores de ressarcimento aos monitores com turmas nas escolas urbanas aumentaram de R\$ 20,00 considerando desde o ano de 2011. As escolas do campo como já foi citado, só foram contempladas com o Programa Mais Educação a partir de 2012 e desde então os valores permanecem os mesmos, sendo o menor valor R\$ 120,00 e o maior R\$ 600,00.

No que se refere ao financiamento do Programa destinado para o pagamento de despesas com de monitores, aquisição de kits, entre outras despesas, constatamos através da pesquisa documental que o MEC destinou às escolas beneficiárias de Aldeias Altas, nos anos de 2014 e 2015, os valores conforme mostra a tabela a seguir:

Tabela 6 - Valores financeiros destinados às escolas beneficiárias do Programa Mais Educação - 2014 e 2015

Escolas beneficiárias	Valores (R\$)	
	2014	2015
U.I.M. Escola Antonieta Castelo	272.372,02	86.825,90
U.E. Vidigal Rodrigues Filho	124.886,00	27.318,73
Esc. Escolinha Pe. Antônio Ferraris	109.300,00	2.090,16
EM Maria da Conceição de Oliveira	60.600,00	28.650,00
Escola Profª Maria do Rosário de Fátima Costa Araújo	39.400,00	19.700,00
Escola São João Batista	45.600,00	12.684,41

Fonte: Relação de Unidades Executoras (REx) – 2014 e 2015.

Tendo em vista que o ano de 2015 foi marcado pelo início da elevada crise político-econômica que vem assolando nosso país, verificamos o enorme declínio e involução dos repasses nesse ano. Na empiria foi possível atestar as consequências dessa crise e dessa eversão dos recursos financeiros, em virtude de algumas escolas no mês de agosto já terem encerrado as atividades do Programa em detrimento da insuficiência de recursos para manutenção das oficinas e, sobretudo, para o ressarcimento dos monitores. Trata-se de uma situação reveladora da possibilidade da política descontinuar igualmente como aconteceu com outras experiências do passado. Considerando a indisponibilidade das Relações de Unidades Executoras (REx) referente aos anos de 2012 e 2013, não demonstramos no quadro 6 os valores correspondentes a esses anos, porém mediante informações adquiridas junto a

coordenação do Programa, fomos informados que a partir de 2013 foram conferidos aumentos significativos dos recursos financeiros destinados às escolas onde funciona o Programa.

Após estas considerações anteriormente apresentadas, na próxima seção, evidenciaremos as informações coletadas, a análise e a interpretação a partir dos dados empíricos obtidos por meio, dos registros do diário de campo, análise documental e das entrevistas semiestruturadas realizadas junto aos sujeitos entrevistados nesta pesquisa. Os dados coletados foram submetidos à análise de conteúdo que analisa as comunicações expressas nas falas dos sujeitos. Segundo Bardin (1977 *apud* LUSTOSA, 2013, p. 104), essa estratégia consiste num conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter indicadores que permitem a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção destas mensagens.

6.2 O olhar dos sujeitos da pesquisa quanto à implementação do Programa Mais Educação

Esta pesquisa foi realizada com a colaboração voluntária de 26 sujeitos entrevistados, todos profissionais efetivos na rede pública municipal de ensino de Aldeias Altas, dentre eles, 10 são da equipe gestora das escolas selecionadas, sendo 4 coordenadores e 6 diretores, mais 10 professores e 06 mães de alunos que estão matriculados no Programa Mais Educação. Como já afirmamos, para apreender os discursos dos sujeitos da pesquisa, os instrumentos de coleta de dados adotados foram o diário de campo, a análise documental e a entrevista semiestruturada, constituída por quatro roteiros contendo algumas diferenças na elaboração das questões. Nos roteiro as entrevistas com os coordenadores e gestores continham respectivamente oito e nove questões, somente a primeira questão do roteiro dos gestores se diferenciava e nos roteiros das perguntas para os professores e para as mães continham seis questões. De modo geral, os roteiros tinham muitas questões comuns.

A opção pela entrevista privilegiou os sujeitos dando-lhes voz, o que contribuiu para captar importantes relatos, crenças, valores, opiniões e informações. Durante as entrevistas, algumas interpelações foram feitas no sentido de retomar os rumos dos discursos desses sujeitos dos quais emergiram as categorias, que mais à frente serão apresentadas.

Para este estudo, a pesquisa documental apresenta algumas vantagens, tendo em vista que os documentos se constituem numa fonte rica e de baixo custo, pois podem ser consultados várias vezes para maior equilíbrio dos resultados pretendidos, além de permitir a obtenção de dados quando o acesso ao indivíduo é impossível. De acordo com Oliveira (2007,

p. 70), a pesquisa documental assemelha-se muito à pesquisa bibliográfica, pois tem como diferenciador a natureza das fontes.

Feitas essas observações, iniciaremos esta análise com a primeira questão aplicada exclusivamente aos diretores, nela procuramos descobrir a definição dos critérios de escolha dos alunos para participar do Programa Mais Educação, com o objetivo de captar nos discursos desses diretores se a escolha vinha acontecendo de modo compatível com as decisões dos formuladores da política, expressas nos documentos oficiais e orientadores. Após a análise das respostas apresentadas a esta questão, chegamos a 02 categorias que emergiram dos discursos desses sujeitos, as quais analisaremos a seguir.

A categoria **ser beneficiário do Programa Bolsa Família (PBF)** foi uma das que apresentaram maior frequência de respostas. Dos 06 diretores entrevistados, unanimemente todos apontaram como um dos critérios de seleção ser estudante atendido pelo PBF. Esse resultado ilustra a preocupação que esses diretores têm em implementar o Programa admitindo o que sugerem os textos orientadores da política, organizados pelos seus formuladores.

As falas que aqui apresentamos mostram como essa categoria se manifestou.

D01: [...] a gente contemplou aqueles que estavam com distorção sériedade, oriundos do “Bolsa Família”.

D02: A questão dos alunos que estão recebendo o “Bolsa Família”, por esse Programa.

D03: Olha, começamos pelos alunos que têm a “Bolsa Família” e também por aqueles alunos que [raciocínio não concluído]. Por que o nosso bairro aqui é muito precário, é muito carente. Então as crianças aqui são muito carentes. É esse critério do “Bolsa Família” e de elevar a autoestima deles, para que eles não deixem de vir para a Escola.

D04: Os critérios foram trazer os meninos para a escola. O maior de todos, de tudo que a gente fez foi os meninos do “Bolsa Família”, porque eles precisam ter mais conhecimento.

D05: Todos os alunos que participam e que estão nessa demanda, são beneficiários do Programa Bolsa Família.

D06: [...] um dos critérios foi o aluno estar incluso no Programa Bolsa Família.

O *Manual de Educação Integral* (FNDE, 2011c) recomenda às escolas que estabeleçam critérios claros para implementação do Programa, selecionando preferencialmente:

- estudantes que apresentam defasagem idade/ano;
- estudantes das séries finais da 1ª fase do ensino fundamental (4º e/ou 5º anos), onde existe maior saída extemporânea de estudantes na transição para a 2ª fase;
- estudantes das séries finais da 2ª fase do ensino fundamental (8º e/ou 9º anos), onde existe um alto índice de abandono após a conclusão;
- estudantes de anos/séries onde são detectados índices de evasão e/ou repetência e assim sucessivamente;
- estudantes beneficiários do Programa Bolsa Família (FNDE, 2011c, p. 9).

O documento ainda acrescenta que “a educação integral deverá ser implementada preferencialmente com a participação de, no mínimo, cem estudantes no Programa Mais Educação, exceto nas escolas em que o número de estudantes inscritos no Censo Escolar do ano anterior seja inferior a este número” (FNDE, 2011c, p. 9).

O Programa Mais Educação por ser uma das ações do Plano de Desenvolvimento da Educação, que visa à universalização do acesso, à redução da evasão escolar e à melhoria nos rendimentos escolares de crianças e adolescentes, no entanto, verificamos que a partir dessas sugestões de matrícula, atendendo a uma minoria, o Programa não contribui na direção da universalização da escola pública de educação integral para todos como defendia o grande educador, Anísio Teixeira. A idéia da universalização da educação pública de tempo integral, deve ser decorrente do sentido democrático da educação, por meio da qual ficam garantidos o acesso e a permanência na escola, bem como a conclusão desse nível de ensino, a todos os cidadãos e não somente a uma parcela desse público. Uma política pública que garantisse as mesmas condições de acesso, permanência e conclusão para todas as crianças e jovens de todas as classes sociais seria verdadeiramente uma política em favor da democracia e da universalização.

Neste sentido, muito embora um dos objetivos desta pesquisa seja confrontar a realidade da prática do Programa Mais Educação no município de Aldeias Altas (MA) com suas finalidades e objetivos explícitos nos textos oficiais e orientadores da política, julgamos considerável apontar o que a Constituição Federal de 1988 traz, no art. 205, que a educação é direito de todos e será oferecida com a colaboração da sociedade, tendo em vista o pleno desenvolvimento do educando.

Do mesmo modo, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), promulgado em 1990 (Lei 8.069 de 13 de julho de 1990), reforça o direito à educação e a igualdade de condições para o acesso a todos, quando no art. 53 evidencia que:

A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-lhes:

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

A reafirmação desse direito no bojo legal, como já foi aludido, apresenta um debate que não se pauta somente pelo acesso de todos à escola, mas pela permanência, com aprendizagem de cada criança e de cada adolescente na escola. O direito à educação de qualidade é um elemento fundamental para a ampliação e para a garantia dos demais direitos humanos e sociais, e condição para a própria democracia, e a escola pública universal materializa esse direito.

Essa luta pelo direito à educação para todos os cidadãos também foi um dos principais debates apresentados pelos mentores do Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova na década de 1930. Entre esses idealizadores, destaca-se Anísio Teixeira. No documento que traduzia as propostas de mudança para a educação brasileira, já trazia uma seção sobre a questão da escola única, a proposta de uma educação integral através de um plano geral que tornasse a escola acessível a todos os cidadãos indiscriminadamente.

Portanto, observamos que os textos da formulação da política do Programa Mais Educação trazem várias discussões e debates sobre universalização, democracia e direito à educação para todos, no entanto, sugerem aos implementadores da política selecionar estudantes para participarem das oficinas, o que infringe o ato constitucional vigente que estabelece o direito à educação para todos os cidadãos.

A outra categoria que surgiu dessa questão foi a **vulnerabilidade social e educacional** que também aparece na análise de forma significativa. Verificamos que todos os 06 diretores entrevistados adotam, além do critério fazer parte do PBF, o critério que atende aos alunos que se encontram em situação de vulnerabilidades social e educacional. As questões evidenciadas pelos diretores e que fazem emergir esta categoria se traduzem em baixo desempenho acadêmico, dificuldade na leitura e distorção idade/ano, alunos oriundos de famílias economicamente carentes.

Nessa perspectiva, entendemos que a preocupação dos entrevistados é contribuir para que alunos com essas particularidades expostos a estados vulneráveis, sejam mais acompanhados e envolvidos com atividades educativas, bem como excluídos de riscos quanto à evasão escolar ou à reprovação. A noção de risco implica entre outras questões, iminência imediata de um perigo.

Nas falas a seguir podemos constatar essa preocupação dos diretores e que fizeram emergir essa categoria:

D04²²: *Os critérios foram trazer os meninos para a escola. O maior de todos, de tudo que a gente fez foi os meninos do “Bolsa Família”, porque eles precisam ter mais conhecimento. A questão da vulnerabilidade, evasão escolar, porque a criança ficava só um período em casa, a gente achou que ele vindo para a escola teria mais proveito. [...]*

D02: *Os alunos com deficiência na leitura. A questão dos alunos que estão recebendo o “Bolsa Família”, por esse Programa.*

D01: *Dentre os critérios o mais considerado foi a distorção série-idade nem tanto, mas a questão do nível acadêmico, além do nível acadêmico a gente contemplou aqueles que estavam com distorção série-idade, oriundo do “Bolsa Família”.*

Verifica-se nestes depoimentos que os entrevistados ao adotarem estes critérios cumprem com o que determina a base legal que formula o Programa. No preâmbulo da Portaria Interministerial nº 17, de 24 de abril de 2007, evidencia-se que:

Considerando a situação de vulnerabilidade e risco a que estão submetidas parcelas consideráveis de crianças, adolescentes e jovens e suas famílias, relacionadas à pobreza, discriminação étnico-racial, baixa escolaridade, fragilização de vínculos, trabalho infantil, exploração sexual e outras formas de violação de direitos.

Apesar da observação apresentada de antemão que o Programa contraria o movimento rumo à universalização da educação, contudo, por outro lado verificamos um sentido favorável quando os seus formuladores consideram como alicerce o que está expresso no preâmbulo da Portaria supracitada e reconhecem entre outras questões, a vulnerabilidade, os riscos e a baixa escolaridade, como objetos de atenção e priorização para os implementadores da política. Do mesmo modo, outra condição favorável confere-se no *Manual de Educação Integral* (FNDE, 2010b), um dos seus documentos orientadores, quando instrui que a implementação da ampliação da jornada escolar na perspectiva de educação integral deve ser gradativa até que atinja a universalização e atenda a todos os estudantes sem distinção de qualquer natureza, isto posto, sugere priorizar inicialmente, estudantes com diferentes situações de vulnerabilidade, tanto educacional quanto social.

²² Para identificação dos sujeitos nas falas expostas nesta análise, utilizamos as letras; D para diretor(a); C para coordenador(a); P para professor(a) e M para mães, seguidas do número que indica a ordem da realização das entrevistas.

Em se tratando de uma agenda em construção, com perspectivas de universalização, reiteramos que verificamos um caráter oportuno ao fato de começar atendendo àqueles que historicamente são excluídos ou têm acesso restrito aos bens culturais e materiais da sociedade. O reverso dessa perspectiva teria implicações extremamente negativas para os sujeitos já marcados pelos contextos adversos dos quais são oriundos. Trata-se de construir e insistir em uma educação integral como política formativa que busca trabalhar de modo pleno, e não compensatório. Segundo Morna (2014), as sugestões de critérios não podem ser assimiladas como critérios compensatórios, mas critérios focados nos estrangulamentos do sistema educacional e no papel do poder público de assegurar o acesso, a permanência e a conclusão da educação básica com sucesso. No texto legal do Programa, evidenciado no Decreto Presidencial nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010 também está demonstrada a atenção à questão da vulnerabilidade dos estudantes e afirma que:

O Ministério da Educação definirá a cada ano os critérios de priorização de atendimento do Programa Mais Educação, utilizando, entre outros, dados referentes à realidade da escola, ao índice de desenvolvimento da educação básica de que trata o Decreto no 6.094, de 24 de abril de 2007, e às situações de vulnerabilidade social dos estudantes (Art. 5º).

O debate quanto à questão da vulnerabilidade no *caderno Educação Integral: Texto Referência para o Debate Nacional* (MEC, 2009^a, p. 11) destaca que:

É importante assumir que a situação de vulnerabilidade e risco social, embora não seja determinante, pode contribuir para o baixo rendimento escolar, para a defasagem idade/série e, em última instância, para a reprovação e a evasão escolares. Há estudos que permitem identificar forte correlação entre situação de pobreza, distorção idade/série e dificuldades para a permanência na escola, violência e risco social, o que acaba contribuindo para a perpetuação de ciclos intergeracionais de pobreza (HENRIQUES, 2001). Não se trata aqui de criminalizar ou patologizar a pobreza, mas de construir soluções políticas e pedagógicas criativas e consequentes para o combate às desigualdades sociais e para a promoção da inclusão social.

Acreditamos que a raiz dos problemas das vulnerabilidades sociais e educacionais está situada nas desigualdades sociais, na inadequação do currículo escolar e no baixo padrão de financiamento das políticas públicas educacionais, são problemas de ordem qualitativa e quantitativa. Segundo Mosna (2014), as políticas públicas atuais não têm contribuído para uma educação de qualidade e para a redução das desigualdades e sim estão preocupadas em melhorar resultados na proficiência dos alunos.

As políticas públicas educacionais ao garantir o sucesso escolar dos estudantes, estão contribuindo para reduzir as desigualdades e conferindo à educação escolar um caráter emancipatório, pois ela tem se tornado uma fonte de injustiça social ao conviver com as altas taxas de reprovação e abandono.

Diante do que foi exposto, quanto a essa segunda categoria, podemos inferir que a questão da vulnerabilidade não está presente somente nas falas dos entrevistados, todavia verificamos também de forma acentuada nos textos tanto legais quanto políticos. Inferimos ainda que, diante das decisões e atitudes dos diretores em considerar como critério de seleção de alunos a situação de vulnerabilidades, eles entendem que essa é uma questão que deve ser uma preocupação não só dos governantes, da sociedade, da família, mas também da escola como um todo. Dessa forma, compreendemos que estão considerando e cumprindo com o que está proposto pelos formuladores da política.

A segunda questão da entrevista para os diretores foi a primeira nos roteiros para os coordenadores e professores, dessa forma, essa mesma questão foi aplicada tanto para os diretores quanto para os coordenadores e professores. Nela perguntávamos aos sujeitos entrevistados como eles avaliavam a ideia do contraturno proposta pelo Programa Mais Educação para realização das atividades oferecidas nas oficinas.

Dos 20 sujeitos interrogados, 11 julgaram a ideia do contraturno proposta pelo Programa Mais Educação como boa, 07 desses entrevistados acham a ideia ruim, enquanto 02 classificam como excelente.

A seguir estão as análises das categorias que emergiram de cada um desses julgamentos sobre o contraturno do Programa Mais Educação. Procuramos analisar identificando as impressões e posições relativas a essa questão o que os sujeitos pensam e quais as suas justificativas quanto à classificação por eles apresentada referente ao contraturno.

Das falas dos participantes que julgaram o contraturno como “bom”, emergiram três categorias. A primeira foi **falta espaço físico**, que obteve uma significativa frequência a partir das falas de 03 sujeitos. Ao afirmarem que a ideia é boa, contudo ponderam que não há espaço físico adequado para a realização das atividades do Programa com isso, afirmam, que esse problema tem comprometido o sucesso do Programa, não está funcionando adequadamente rumo ao êxito desejado. Observamos nessas falas contradições em relação à classificação que apresentam.

A seguir, vejamos algumas dessas falas, nas quais esse contrassenso se mostra:

C02: *A ideia é muito boa, e teria grande sucesso se a gente obtivesse o espaço necessário para o funcionamento dessas oficinas, porque da forma como está funcionando, infelizmente a gente não está obtendo o sucesso desejado.*

P09: *A proposta é uma proposta boa, mas que não tem funcionado de maneira coerente devido ao pouco espaço que nós temos na nossa escola, acaba que, atrapalha um pouco o funcionamento das turmas.*

Como se vê nas falas, os sujeitos consideram o contraturno uma proposta boa, mas a inexistência de espaços físicos disponíveis e adequados para o funcionamento das oficinas, torna-se um agravante que contribui para o insucesso do Programa.

Durante o trabalho de empiria e as visitas às escolas para as entrevistas, tivemos conhecimento de que as escolas ainda não dispõem de espaços físicos para o desenvolvimento das atividades socioeducativas do Programa. Considerando essa informação importante para o desenvolvimento da pesquisa, registramos no diário de campo a informação a seguir:

Na opinião dos professores, em Aldeias Altas o Programa nunca alcançará sucesso enquanto dispor somente do ginásio de esporte e da quadra da Escola Vidigal Rodrigues (24/08/2016, das 14h30 às 16h50).

Deste modo, passados três anos de implementação do Programa, infelizmente ainda dispõe da mesma estrutura física de quando iniciou em 2012.

A questão da inadequação ou falta de espaço físico no município de Aldeias Altas, torna-se um dos maiores gargalos na execução do Programa Mais Educação, política que tem como referência os princípios e concepção das Cidades Educadoras, pelas quais é prevista a utilização dos vários espaços da cidade para realização das atividades extracurriculares.

O preâmbulo da Carta das Cidades Educadoras (2004) evidencia que:

Hoje mais do que nunca as cidades, grandes ou pequenas, dispõe de inúmeras possibilidades educadoras, mas podem ser igualmente sujeitas a forças e inércias deseducadoras. De uma maneira ou de outra, a cidade oferece importantes elementos para uma formação integral: é um sistema complexo e ao mesmo tempo um agente educativo permanente, plural e poliédrico, capaz de contrariar os factores deseducativos.

Nesse sentido, a educação e os sujeitos beneficiários são convidados a sair dos muros da escola aproveitando os diferentes espaços da cidade como extensão da sala de aula, tais como, quadras, clubes, igrejas, bibliotecas, etc. e assim, escola e cidade constroem um cenário educativo. Mas foi observado nos achados da pesquisa que o município não dispõe de muitos

espaços nem públicos e nem privados a serem cedidos ao Programa. Foram identificados somente dois espaços públicos disponíveis, porém inadequados para o funcionamento de algumas oficinas, os quais são um (01) ginásio de esportes e uma (01) quadra escolar descoberta, o que dificulta sobremaneira o desenvolvimento das atividades, sem contar a escassez de mobiliário como carteiras para os estudantes das oficinas que necessitam desse material, como fomos informados pela coordenação atual.

A proposta do programa é desenvolver atividades tanto no interior do contexto escolar, como fora dele, em outros espaços da cidade, considerando os princípios das Cidades Educadoras, esses espaços podem ser públicos ou privados mediante parcerias estabelecidas com órgãos ou pessoas que possam colaborar com o Programa; não obstante foi constatado que o município e as escolas não dispõem dessa parceria quando se trata da necessidade de utilização de ambientes privados como alguns clubes e salões para eventos. Os proprietários desses espaços os cedem somente a partir da realização de acordos contratuais de locação dos imóveis por tempo determinado. Essa perspectiva torna-se inviável para as escolas, considerando que os recursos financeiros oriundos do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), para implementação do Programa não se destinam às despesas desse caráter, conforme demonstra o *Manual de Educação Integral (FNDE, 2008)*.

Os recursos transferidos por intermédio do PDDE para implementação de educação integral destinam-se: a) ao ressarcimento de monitores; b) à contratação de pequenos serviços e aquisição de materiais de consumo; e c) à aquisição de kits de materiais definidos neste manual.

Observação: de acordo com a atividade escolhida dentro das elencadas neste manual, a escola poderá receber, por meio de sua Unidade Executora (UEX), os recursos para aquisição dos kits ou receber os kits prontos encaminhados pelo FNDE/MEC.

A Prefeitura através da Secretaria Municipal de Educação reconhece que as escolas necessitam ser apoiadas no atendimento aos estudantes do Programa e concede a contrapartida que arca com despesas mensais para pagamento de aluguel de um único espaço privado, que é um clube para festas, todavia não é o suficiente para atendimento de toda a demanda e assim a maioria das oficinas ficam confinadas aos estreitos espaços físicos do interior das escolas, como um canto no refeitório, na biblioteca, no pátio ou na sala de informática ou de leitura. Contudo, as atividades tornam-se infecundas nesses ambientes pelo fato de ser inadequados, sem contar que algumas dessas oficinas, como a de flauta doce, de

dança ou de capoeira, que se caracterizam como atividades que emitem muito barulho, acabam por importunar as atividades das salas de aula que acontecem nos mesmos horários.

Diante dessa realidade da falta de espaços físicos adequados, testemunhamos que uma das grandes dificuldades para solucionar os problemas educacionais do Brasil ainda é o financiamento, dado seu papel fundamental para formulação e implementação de políticas públicas que foquem a ampliação de recursos para escolas, sobretudo as situadas em regiões com maior concentração de pobreza, bem como a garantia do direito à educação e da reparação das desigualdades.

Outros contrassensos foram identificados no testemunho de outros sujeitos cuja resposta atribuída à ideia do contraturno também foi “boa” e fez emergir a categoria **falta parceria da família com a escola** a partir das falas de 02 participantes. Observamos que ao tempo que esses sujeitos julgam o contraturno como bom, alegam em seus depoimentos que falta parceria entre a família e a escola, como podemos constatar nas falas dos sujeitos a seguir:

P06: *Em relação ao contraturno, eu vejo uma boa ideia, um bom trabalho, isso, se a família de certa forma, o público alvo do programa “Mais Educação” eles valorizassem esse horário [...] os pais, às vezes, também colocam culpa nesse contraturno para o aluno sair de casa, [...] o pai não sabe, o pai não participa, enfim, eu vejo uma boa ideia é um bom trabalho, porém tem que ter uma conscientização, tanto da família quanto da criança. É necessário essa conscientização, é importante, eu não vejo que atrapalha se eu como mãe estiver ali acompanhando meu filho, indo deixar, indo buscá-lo, ele vai ter o horário para realizar as atividades dele, esse contraturno de forma nenhuma atrapalha, quando ele é utilizado de forma correta.*

D06: *A ideia é boa de estar aqui no contraturno, se o programa tivesse realmente a parceria dos pais de alunos e maior incentivo para esses alunos estarem aqui, seria melhor.*

Na declaração da professora (P06), constatamos no seu julgamento que o contraturno é bom, mas falta a parceria da família com a escola. Segundo esses participantes, os pais não incentivam os filhos a frequentar as oficinas, inclusive os pais responsabilizam o Programa por dar motivos para os filhos saírem de casa. Mesmo as escolas tendo realizado reuniões de lançamento do Programa, como foi mencionado nas entrevistas, convidado todos os pais, responsáveis, corpo docente, técnico e administrativo da escola para explanar e esclarecer todas as informações mais relevantes quanto à identidade e funcionamento do Programa, a parceria com o Programa Bolsa Família, os critérios de seleção dos alunos, os monitores, recursos materiais disponíveis, os horários do contraturno, os objetivos e as finalidades do

Programa, alguns pais não apresentam posicionamento de apoio. Essas reuniões estavam previstas no documento da coordenação, intitulado de Cronogramas de Ações do Programa Mais Educação do período de 2012 a 2015, uma espécie de plano de ação.

Segundo informações adquiridas no âmbito da pesquisa através dos registros no diário de campo, registramos a queixa de uma das diretoras participantes quando se referia à frequência no Programa:

Mediante a diretora Jacyra a infrequência está sendo um grande problema do Mais Educação na escola. Afirmou que no início as oficinas tinham 30 alunos e à medida que se passam os meses, mais alunos desistem de frequentar. Ainda acrescentou que existem oficinas na data atual com 05, 06 alunos (11/08/2015).

No entanto, após consultarmos aos diários de frequência do ano de 2015, quanto às diferentes oficinas oferecidas na Escolinha Padre Antônio Ferraris, escola dirigida pela diretora Jacyra, constatamos que, os 30 alunos estão frequentando as oficinas, e nenhum deles aparece com número relevante de faltas.

Em contato com a coordenação atual fomos informados que a queixa da diretora Jacyra se repete nas vozes das outras diretoras, que a infrequência demasiada de alunos nas oficinas do Programa é um fato no contexto da prática, sobretudo as que funcionam em ambientes muito precários e impróprios, bem como aquelas que não são de caráter esportivo, como a de alfabetização e letramento e canto coral. Informou ainda que as matrículas iniciais, que se limitam para cada oficina a 30 alunos, em menos de dois meses de andamento os índices de evasão são demasiados. Mesmo aqueles estudantes que são beneficiários do Programa Bolsa Família, priorizados no Programa Mais Educação, que evitam ao máximo faltar às aulas regulares, para não perder o benefício, não frequentam regularmente as oficinas, seja por desmotivação pessoal, seja por falta de incentivo da família. Posto isto, suponhamos que os monitores não registram no diário de oficina a verdadeira frequência dos alunos conforme a real situação.

O Programa Mais Educação, desde o ano de 2012, estabeleceu uma parceria com o Programa Bolsa Família no sentido de aproximar mais o aluno da escola e melhorar sua frequência, permanência e conclusão, contudo não apontou estratégias de acompanhamento da frequência desses estudantes nas oficinas como funciona no ensino regular e nem a administração da escola, no uso de suas atribuições, estabeleceu cobranças rigorosas para acompanhar essa frequência do Programa, como acontece com a frequência regular.

O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais (INEP) dispõe de algumas orientações sobre a frequência de estudantes do Programa Mais Educação evidenciando que é importante que as escolas mantenham registros de informações pessoais e frequência dos estudantes. Por esse ângulo compreende-se que a frequência é um tema que precisa ser mais considerado pelos implementadores do Programa para que se cumpra suas finalidades e objetivos, conforme estão previstos nos marcos legais que os legitimam sejam cumpridos. Dessa forma, o Programa não deve ser visto pela escola como uma ação isolada e de importância secundária, mas como uma ação inerente ao currículo escolar. Posto isto, é preciso ressignificar o currículo escolar numa perspectiva de educação integral além de uma reestruturação do Programa.

A coordenadora do Programa atribui a falta de controle da frequência quanto às oficinas a inexistência de um suporte legal para que os beneficiários e seus pais levem a sério e considerem a assiduidade nos cinco dias da semana.

Podemos inferir diante das informações levantadas que não se trata de uma questão de falta de apoio e parceria da família com as escolas, como apontam os sujeitos da pesquisa, mas o distanciamento da família e a falta de apoio ao Programa se devem às questões protetivas da família com seus filhos, considerando os espaços inadequados para o funcionamento das oficinas no contexto da prática, o que influi significativamente na infrequência ou evasão dos alunos matriculados.

A categoria, **contribui para a formação integral do aluno**, também aparece com uma frequência significativa indicada por 03 sujeitos, igualmente outros partícipes da pesquisa que consideram a ideia do contraturno como boa. Isto se confirma nas falas abaixo dos entrevistados que nos levaram a chegar a essa categoria.

P03: O programa é muito bom, porque assiste ao aluno, dá a atenção devida para aqueles alunos que não têm muita oportunidade fora da escola. É o caso do contraturno, onde vai participar de atividades voltadas para o social. Onde eles vão aprender a música, a dança, o cultural [...].

D02: É, o contraturno, ele é bom, porque ajuda a criança a se interessar mais pelo próprio turno regular, porque eleva mais o interesse do aluno. Ao invés de estar na rua à tarde, ele está na escola. Então isso favoreceu muito esses alunos na melhoria da aprendizagem.

Mediante opiniões destes sujeitos, o contraturno do Mais Educação é bom e favorece aos estudantes desenvolver diferentes aprendizagens quanto ao aspecto cognitivo, artístico e cultural. Os depoimentos desses participantes ilustram que a formação integral dos estudantes

está atrelada à questão da ampliação do tempo escolar, eles creem que, quanto mais tempo for oportunizado ao estudante para estar envolvido em atividades socioeducativas, mais o aluno terá chance de desenvolver suas variadas potencialidades nas diversas dimensões cognitiva, afetiva, artística e cultural. Compreendemos que a formação integral evoca o ideal de que a formação do aluno deve estar voltada para o seu desenvolvimento integral, a partir da vivência de diferentes oportunidades educacionais incluindo além do campo da educação, o da arte, da cultura, do esporte e do lazer, como é proposto pelo Programa no horário do contraturno. No entanto, é oportuno chamar a atenção ao fato de que somente ampliar o tempo escolar não garante formação integral de qualidade ao aluno.

A questão da formação integral está presente não só nas impressões desses participantes, mas também nos ideais dos formuladores dessa política os quais realizaram grandes debates sobre essa temática que foi inserida várias vezes nos documentos orientadores e oficiais do Programa.

Conforme expresso está na Portaria nº 17/2007 que institui o Programa Mais Educação, a ampliação do tempo com vistas à formação integral do estudante é alvo a ser alcançado através dessa política, segundo diretrizes estabelecidas:

O Programa Mais Educação visa fomentar, por meio de sensibilização, incentivo e apoio, projetos ou ações de articulação de políticas sociais e implementação de ações sócio-educativas oferecidas gratuitamente a crianças, adolescentes e jovens e que considerem as seguintes orientações:

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

III - integrar as atividades ao projeto político-pedagógico das redes de ensino e escolas participantes (art. 6º).

Para os formuladores do Programa, essa política vai além da ampliação da jornada escolar e apontam para a necessidade da escola construir uma nova organização curricular que passa pela construção ou reconstrução do Projeto Político Pedagógico - PPP na perspectiva de uma educação integral.

Segundo informações adquiridas junto à coordenação atual do Programa, até 2015, ano de início desta pesquisa, nenhuma escola da rede onde funciona o Programa, reconstruiu o PPP. Essa realidade nos permite inferir que as atividades socioeducativas oferecidas no contraturno vêm sendo desenvolvidas de forma desarticulada com o Projeto Político Pedagógico sem uma ressignificação no currículo escolar, compreendemos que assim é

inexequível o alcance de uma educação integral em tempo integral que promova uma formação integral do aluno, como acreditam os sujeitos entrevistados acima apontados.

O caderno *Programa Mais Educação: Passo a Passo* traz também orientações aos implementadores a esse respeito e explicita:

As atividades para as crianças e jovens participantes da Educação Integral devem estar relacionadas às atividades que já são desenvolvidas na escola, que é uma só. Seu projeto político pedagógico, por ser o documento que traduz a filosofia e a forma de organização pedagógica e curricular, traduz as intenções e relações estabelecidas entre todas as atividades desenvolvidas no ambiente educativo. É preciso pensar um *continuum* no tempo escolar que está ampliado. A organização curricular contempla não só os conteúdos que são desenvolvidos com os estudantes, mas todas as intenções educativas da instituição. Diz respeito tanto aos conhecimentos de situações formais e informais, assim como aos conteúdos e situações que a escola propõe como vivência aos seus estudantes e às diferentes relações estabelecidas na condução desse processo (MEC, 200_, p. 19).

Ademais, é preciso que os implementadores tenham clareza de que a reformulação do PPP, na perspectiva de educação integral, é fundamental ser efetivada, para o alcance de uma educação de qualidade e para que o Programa Mais Educação efetue suas finalidades e objetivos, conforme desenho formulado no contexto da produção da política.

Coelho, Menezes e Bonato (2008, p. 4) chamam atenção para o fato de que a relação que se estabelece entre a ampliação do tempo escolar e uma educação compreendida como integral, não implica, necessariamente, a qualidade desejada. Também, nessa mesma direção, Gadotti (2009, p. 64) adverte que “há que se ter cuidado quando se fala em educação integral para não se confundir esse rico conceito com iniciativas que visam mais a ocupar o tempo dos estudantes com atividades chamadas ‘culturais’, mas que pouco contribuem com o projeto educacional das escolas”. O autor não nega a importância dessas e outras atividades culturais para a formação do jovem e da criança, inclusive para a formação integral, “mas para que elas tenham sentido num projeto de ‘escola de tempo integral’, é preciso que elas se tornem ‘intencionalmente’ educativas, [...] portanto, articuladas com o projeto-pedagógico da escola” (GADOTTI, 2009, p. 64).

Percebemos até aqui que o fomento à formação integral através do Programa é substancial e é recomendado que acontecesse, entre outros aspectos, pela articulação de ações e estabelecimento de parcerias entre as instituições escolares, a família, a comunidade, a sociedade civil, as organizações não-governamentais e a esfera privada. As ações integradas realizadas por essas instâncias também devem estar dispostas no PPP da escola, para que, no

somatório de suas ações não sejam propostas isoladas e distantes da necessária formação integral.

A respeito dessas parcerias, concordamos com Cavaliere (2009) quando ela afirma que:

Uma escola que envolva atores sociais de fora dela, incorporando a diversidade cultural da realidade que a envolve, estará aproximando-se dessa transformação [aproximação entre as classes populares e os modos de socialização da escola]. Mas esta não prescinde de um projeto político pedagógico, sem o qual o ato educativo intencional fica comprometido (CAVALIERE, 2009, p. 57).

A Portaria nº 17 ainda reitera que o Programa Mais Educação será

[...] implementado por meio de incentivo e apoio a projetos que visem à articulação de políticas sociais para a implementação de atividades socioeducativas no contraturno escolar, com vistas a formação integral de crianças, adolescentes e jovens (art. 5º, III).

Nas impressões manifestadas na fala da (D02) ainda foi possível perceber quanto a sua opinião sobre o contraturno um caráter protetivo, quando ela afirma que “[...] Ao invés dele estar na rua à tarde, ele estar na escola [...]”. No seu entendimento, a ideia do contraturno além de dar aos alunos a oportunidade de aprender e melhorar sua aprendizagem, também os retira da rua no horário inverso às aulas do horário regular, evitando que a criança ou jovem se exponham a situações de diversas vulnerabilidades sociais.

Segundo as falas dos partícipes que avaliaram o contraturno como “ruim”, emergiram duas categorias. Uma delas foi **tempo integral descontinuado**, que resultou numa frequência de 03 sujeitos. As falas que aqui apresentamos, mostram como essa categoria se manifestou.

P01: [...] essa avaliação do contraturno em relação ao Programa Mais Educação pra mim é inválida. Seria bem viável, melhor, teria mais proveito, mais aprendizado se fosse um turno integral. [...] Porque teriam mais tempo no ambiente, se sentiriam melhor, mais acolhidos e o aprendizado seria mais significativo.

P02: O contraturno, no caso, o aluno vem pela manhã, depois ele volta para casa. Eu acho que ele fica pouco favorável devido às condições do aluno. Se fosse integral seria muito melhor.

C04: Sim, o contraturno eu não vejo, da forma como está funcionando está um pouco quebrado, devido ao aluno vir e ter que voltar para casa. Se ele

continuasse da sala de aula e tivesse como ele ficar na escola, com certeza não teria tanto evasão como nós temos hoje, pois ele já ficaria e teria seu espaço e não teria essa quebra de acordo entre as famílias e a escola, que às vezes os pais veem na escola, acordam e não cumprem o que eles prometeram.

Entretanto, como podemos perceber nas falas acima, os entrevistados reprovam o contraturno do Mais Educação pelo modo descontinuado como é organizado o tempo integral, que se caracteriza no mínimo de sete horas diárias organizadas em dois momentos. No entanto, esse tempo não é cumprido de modo contínuo, existindo assim intervalos entre as atividades propostas de sala de aula e as oferecidas pelas oficinas. O horário de início das atividades é definido conforme organização realizada pela escola, de modo que há algumas escolas em que esse horário inicia mais tarde. Já o aluno que estuda no turno vespertino, o intervalo dele é à noite e no dia seguinte, pela manhã, ele retorna à escola para participar das atividades socioeducativas e fica até completar às três horas de duração, limite que atinge as sete horas recomendadas.

Assim, para esses entrevistados o tempo do turno e contraturno descontinuado da forma como vem sendo oferecido, não é favorável para a aprendizagem do aluno e nos permite constatar, a partir de suas impressões, que o tempo integral sem interrupções seria a melhor alternativa. No entanto, esse tempo sem interrupções, como é proposto em diversas experiências de políticas públicas de educação integral em tempo integral já realizadas na história da educação brasileira, exige entre outras questões, a ampliação de recursos financeiros para o custeio de despesas com construção ou adequação de espaços físicos para a melhoria do atendimento e comodidade dos alunos e demais profissionais da escola. Na trajetória de muitas dessas políticas públicas do Brasil, o que as levaram ao insucesso infelizmente foi a lamentável escassez de recursos financeiros para uma implementação que alcançasse o sucesso desejado por essas políticas. Por consequência disso, muitas dessas políticas tiveram curta duração e assim precocemente culminaram os seus reveses.

O Decreto nº 7.083, que dispõe sobre o Programa, trata sobre o tempo e afirma que:

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

§ 1º Para os fins deste Decreto, considera-se educação básica em tempo integral a jornada escolar com duração igual ou superior a sete horas diárias, durante todo o período letivo, compreendendo o tempo total em que o aluno

permanece na escola ou em atividades escolares em outros espaços educacionais (Art. 1º).

Por conseguinte, através deste decreto, o tempo integral caracterizou-se pelo acréscimo de, no mínimo 3h/dia a mais de jornada escolar que as 4h/dia letivo obrigatórias. Isso atribui a ideia de complementaridade e exclui a ação integradora e articulada que poderá ser desenvolvida num dia efetivo trabalhado. Nessa mesma linha de raciocínio, aponta Moraes (2009), para quem o uso do termo contraturno nega a expressão integral e evidencia:

As atividades de ‘artes, cultura, esporte, lazer’ não ‘pertencem’ ao currículo escolar/educacional, mas se apresentam como atividades complementares ao vivenciado no dia a dia pedagógico de um turno da escola. Podem ocorrer em qualquer local, não necessariamente no espaço escolar. A denominação integral acaba reduzida ao aspecto temporal, ou melhor, ao aumento da quantidade de horas em que o aluno permanecerá sob cuidados/responsabilidade de uma instituição (MORAES, 2009, p. 35).

Inferimos que a educação integral em tempo integral não deve acontecer em uma escola de turnos, mas em uma escola que possa superar o conceito de turno/contraturno e de currículo fracionado.

A outra categoria que surgiu das falas dos participantes que julgaram o contraturno como “ruim” foi **falta transporte escolar**, que também aparece durante as entrevistas, com frequência igual a 03 sujeitos. De acordo com as falas dos entrevistados, foi possível observar quanto eles consideram importante a disponibilidade de transporte escolar a serviço do Programa para o deslocamento dos alunos aos lugares onde funcionam as oficinas. Verificamos que a inexistência desses serviços em Aldeias Altas tem gerado entraves na implementação do Programa, como a infrequência de alunos nas atividades oferecidas, como evidencia um dos sujeitos. A maioria desses alunos é oriunda de famílias humildes, de baixa renda, residentes em áreas de várias carências e vulnerabilidade social, além de ser distantes da escola e/ou do local das oficinas.

A seguir apresentamos algumas falas que ilustram essa categoria.

D03: *Eu não acho legal. Primeiro, como falei é um local de pessoas bem necessitadas, que moram longe e não têm transporte. Eles vão a pé, quando saem da escola depois das onze horas, eles chegam em casa cansados, aí para voltar. Não tem como. Dificulta muito, não é bom. Então, se fosse integral seria bem melhor. É isso que a gente deseja que aconteça aqui na nossa escola.*

D04: [...] eu acredito que o contraturno tem uma dificuldade de locomoção. Nós temos problema de espaço físico e fica ruim. Tem crianças que moram longe e para os pais se locomover duas vezes, fica difícil pra eles [...] Fica difícil pra eles, estarem aqui e terem que voltar na mesma hora. Sair onze e meio e ter que voltar uma hora. Como é que fica? Fica ruim a questão de locomoção.

D05: Eu não acredito na ideia do contraturno, pois alguns alunos moram distantes e a infrequência é grande nas oficinas.

Os recursos financeiros repassados por intermédio do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), destinados a cada escola onde funciona o Programa, não se aplicam em despesas mensais como locação de veículos para transporte de alunos. *O Manual Operacional de Educação Integral* (2012d) indica que os recursos disponibilizados pelo Programa destinam-se, entre outras despesas, ao ressarcimento de dispêndio com transporte e alimentação dos monitores responsáveis pelo desenvolvimento das oficinas selecionadas pelas escolas e ainda chama atenção de que os recursos, respeitando suas categorias econômicas de custeio e capital, somente deverão ser utilizados em atividades que favoreçam o desenvolvimento do Programa e esclarece ainda quando a escola poderá aplicar em caso de transporte de alunos:

A escola realiza atividade em outro espaço da cidade, cinema ou teatro, e, para o desenvolvimento dessa atividade, necessitará deslocar os estudantes. Então poderá utilizar o recurso para alugar ônibus para transportar os estudantes até o local da atividade e custear a entrada dos mesmos, quando for cobrada taxa específica.

Atenção: este recurso não poderá ser utilizado para o transporte escolar, de casa para a escola e vice-versa (FNDE, 2012d).

Neste documento orientador da política, é constatado que na fase da formulação quando as decisões acontecem, não foram previstos recursos financeiros para ser aplicados com despesas mensais de transporte escolar para os alunos, cuja falta, na opinião dos entrevistados, constitui um problema apontado por eles; por essa razão criticam o Programa, julgando-o como ruim.

Nesse sentido, inferimos que a falta de transporte escolar é consequência da falta de recursos financeiros para que a política seja implementada sem muitos reveses, com garantia de continuidade e alcance de seus objetivos e metas. Formular políticas, disponibilizando um percentual significativo e suficiente de recursos financeiros para a etapa da implementação evitaria o que aconteceu com algumas experiências de educação integral no Brasil, muito criticadas e impedidas de funcionar. Um desses exemplos é o caso dos CIEPs, que não

tiveram continuidade e foram perdendo-se ao longo dos anos, por falta de recursos financeiros que, de acordo com Cavaliere e Maurício (2011, p. 3) os CIEPs:

Foram criticados com base nos argumentos da falta de recursos para a sua universalização, dos perigos do assistencialismo ou da inadequação dos jovens e das famílias ao horário integral. Tais argumentos, acrescidos de contextos político-partidários que levaram ao descaso com o patrimônio público e à indiferença com a expectativa da população resultaram em prédios abandonados, escolas sem professores, alunos sem oportunidades.

Como constatamos, a questão da falta ou mesmo escassez de recursos financeiros na etapa de implementação de políticas públicas é histórica, como os CIEPs outras experiências de educação integral foram afetadas por esse problema ou até mesmo extintas. Trata-se de um problema que prejudica consideravelmente não só o Programa Mais Educação, mas várias outras políticas da atualidade. Nesse sentido, muitas consequências surgem e afetam principalmente o atendimento aos beneficiários da política, por exemplo, a inexistência de espaços físicos adequados, de transporte escolar para os estudantes, entre outros.

Dos entrevistados que consideraram o contraturno como “excelente”, a categoria **previne a vulnerabilidade social** surge, segundo as falas de 02 participantes que evidenciam a importância desse horário para impedir que crianças e jovens estejam expostos a riscos e perigos que podem mudar suas vidas e suas histórias. Essa questão, verificamos que mais uma vez desponta das impressões dos entrevistados, dado que igualmente esteve presente nas falas dos diretores quando perguntamos a eles sobre os critérios de escolha de alunos para ingressar no Programa. A vulnerabilidade social relaciona-se às situações de exclusão e discriminação acrescidas da fragilidade de indivíduos ou grupos na proteção, promoção ou na garantia do direito à cidadania.

Nesse sentido, a partir das falas a seguir, compreendemos como esta categoria se manifestou.

P10: *Excelente, pois faz com que nossos alunos não vivam soltos na rua, às vezes ficam em casa sozinhos porque o pai precisa sair e ficam à mercê de alguma coisa, então, esse contraturno vem contribuir para que eles tenham algo de útil, de positivo para fazer naquele momento em que não estão dentro da escola.*

P05: *Eu avalio como excelente, porque a ideia do contraturno ajuda muito a criança no seu desenvolvimento social e moral. Também tira ela da rua, pois é muito ruim que a criança fique desocupada a tarde toda.*

Percebemos pelas manifestações dos entrevistados, sujeitos dessa pesquisa, que eles entendem que a escola de tempo regular, tendo uma jornada ampliada através do contraturno, poderá proteger por mais tempo a criança, o jovem e o adolescente. Percebem a escola como um espaço de cuidados e proteção, bem como um lugar para ocupação do tempo ocioso dos estudantes, dado que estes correm riscos de exposição a vulnerabilidades sociais, caso estejam fora de casa e da escola. A escola pública constitui-se como espaço de direito à educação para todos, sobretudo aqueles de famílias carentes e em situação de vulnerabilidade social. Porém, entendemos que a compreensão desses sujeitos demonstra que atribuem ao Programa um significado de uma política de caráter reducionista. O cuidar e o educar formam um binômio que significa uma ação pedagógica que nunca deverá se constituir dissociável e é realmente a escola o espaço de educação e cuidado na perspectiva de garantia de direitos historicamente negados, sobretudo, aos estudantes de famílias menos favorecidas.

Compreendemos que o Programa Mais Educação foi criado com vistas à melhoria da qualidade da educação e seus textos formuladores apontam para uma política indutora da formação integral dos estudantes e articulam educação e proteção, portanto não se trata de uma política reducionista voltada somente às ações protetivas que buscam criar oportunidades para garantir a permanência dos estudantes na escola, especialmente os filhos de classes populares, como já foi aludido. Inferimos que para o Programa, no contexto da prática, materializar os seus propósitos e objetivos, é necessário superar essa visão reducionista que alguns atores que o implementam, estão lhe atribuindo, sob pena do comprometimento de sua qualidade.

A próxima questão, a ser objeto de análise, também foi aplicada aos Gestores, Coordenadores e Professores e nela interrogávamos aos 20 sujeitos entrevistados, como eles avaliavam a contribuição do Programa Mais Educação, com vistas a reduzir a evasão, a reprovação e a distorção idade-série. Destes entrevistados, 05 não quiseram opinar, justificando que o Programa só tinha seis meses de implementação na escola por isso ainda não existiam evidências precisas que pudessem sustentar alguma avaliação ou julgamento. Portanto, após análise das respostas dadas pelos outros 15 sujeitos entrevistados, chegamos a duas relevantes categorias que emergiram dos discursos desses participantes, as quais serão analisadas a seguir.

A categoria **motivação dos alunos** é a que apresenta maior frequência é decorrente da fala de 10 sujeitos, que apontaram a contribuição do Programa para redução da evasão, reprovação e distorção idade-série, justificando suas respostas pela motivação e interesse

manifestados pelos alunos em participar das atividades das oficinas. A seguir, elencamos algumas falas que demonstram essa categoria.

C02: *Os alunos participam das oficinas do “Mais Educação”, então, o “Mais Educação” contribuiu muito para isso, para reduzir essa evasão, porque eles gostam, então o aluno volta para escola, então diminuiu muito a questão da reprovação e a distorção da idade-série.*

C03: *Sim, porque motiva os alunos a frequentar mais, principalmente na área do esporte. Na parte cultural, foi bem mais proveitoso. Então, com isso, favoreceu mais com que eles tivessem mais tempo na escola.*

C02: *Com certeza. Em grande parte aqui na escola a gente observa que houve uma redução, tanto na evasão, os alunos gostam de vir, gostam de participar, e isso já compromete eles, até na questão da participação deles nas oficinas em relação ao programa.*

P07: *Todo e qualquer programa que traz novidades, que traz um teatro, uma música que faz com que esse aluno goste de vir para escola ele com certeza vai favorecer a diminuir todo esse processo de menino sair de escola. Se ele não se encontra no turno dele de escola, mas ele se encontra no “Mais Educação” ele vai vir, com certeza, então, favorece claro que sim [...].*

P08: *Muito bom, até porque com todas as oficinas, chama mais atenção da criança, para estar na escola. Ele gosta de participar das oficinas e de certa forma ajuda a ele gostar de estar naquele ambiente.*

P05: *Vem contribuindo. Algum tempo atrás, as crianças não tinham tanto interesse. Quando o Programa Mais Educação surgiu elas passaram a ter mais contato com a escola. A evasão diminuiu. Os que eram mal comportados passaram a se comportar melhor e tiveram mais tempo com o âmbito escolar.*

D01: *Com certeza. Uma das contribuições mais visíveis, e a questão da evasão, a gente percebe que como ele já vem do “Bolsa Família”, um dos critérios de escolha para estar no programa. A evasão a gente percebe que praticamente não existe. Já a reprovação ainda não está sendo atingida, o programa ainda não consegue combater ainda a reprovação, pois muitos deixam de participar intensamente. E a distorção série-idade a gente percebe aos poucos que as crianças estão entrando na idade certa e no programa elas têm mais interesse, elas ficam mais empenhadas na escola, então, a evasão e a distorção série-idade, a gente percebe que estão sendo combatidas, tem contribuído muito para diminuir.*

Entretanto, como podemos verificar nas falas acima, os entrevistados atribuem julgamentos de valor positivo ao Programa Mais Educação para a redução da evasão, reprovação e da distorção idade-série. Isso se dá, segundo esses sujeitos, porque o Programa, através de suas variadas atividades socioeducativas, tem motivado os alunos a estar por mais tempo na escola ou em outro espaço. Conforme Bzuneck (*apud* MORAIS; VARELA, 2007), “a motivação, ou motivo, é aquilo que move uma pessoa ou que a põe em ação ou a faz mudar de curso”. Trata-se de uma ferramenta indispensável na educação por se referir como um

recurso facilitador da participação escolar e da aprendizagem, de modo que o oposto, a falta de motivação considera-se um dos maiores fatores que contribuem de forma direta ou indireta para a evasão escolar.

Chamamos atenção para esse último depoimento referente ao do (D01), que afirma reconhecer que o Programa tem contribuído para reduzir a evasão e a distorção idade-série, todavia afirma que ele ainda não conseguiu superar a realidade quanto à reprovação. A partir das concepções desses entrevistados, verifica-se que o Programa tem sido um atrativo para induzir os alunos a participar das atividades educativas, tanto as de sala de aula quanto as ligadas às oficinas, dessa maneira, essa conduta tem contribuído para que o Programa atenda a uma de suas finalidades patenteadas no texto legal da Portaria Normativa Interministerial Nº17/, que afirma:

O Programa tem por finalidade:

II - contribuir para a redução da evasão, da reprovação, da distorção idade/série, mediante a implementação de ações pedagógicas para melhoria de condições para o rendimento e o aproveitamento escolar (Art. 2º).

Nessa mesma direção, o *Manual de Educação Integral* (FNDE, 2008) reforça o artigo da Portaria e recomenda critérios para a implementação da educação integral em frente à seleção das turmas onde exista maior número de alunos em anos, onde se detectam índices de evasão e/ou repetência. Estes critérios estão concentrados nos estrangulamentos que afetam a qualidade no sistema educacional brasileiro.

Considerando que o Programa vem despertando interesse e motivação nos alunos por desejarem passar mais tempo na escola, principalmente em atividades esportivas e culturais, compreendemos que isso poderá influenciar positivamente a formação acadêmica desse aluno, bem como ao afastamento dos riscos e situações de vulnerabilidade de toda ordem, dado o seu interesse de permanência na escola.

A evasão, a distorção idade/série e a reprovação existentes na realidade educacional brasileira são muito relacionadas à situação de vulnerabilidade social dos estudantes, de desigualdade que impera na sociedade brasileira. Nesse sentido, esses temas são entendidos como gargalos da educação e as desigualdades sociais deverão sempre ser objetos de atenção de políticas públicas de superação e reparatórias, buscando atuar na redução das desigualdades educacionais. As políticas reparadoras definem-se como aquelas ações de que a sociedade necessita para reparar as injustiças. Isto posto, podemos inferir que o Programa

Mais Educação é uma ação indutora para oferecer uma educação integral, especialmente para os filhos das classes populares, por ser uma questão de reparação e de justiça social.

A categoria **parcerias** também emergiu dessa questão, porém teve menor destaque que a categoria anterior, considerando que esta surgiu de expressões de 05 participantes, isto é, da metade dos partícipes da outra categoria.

Os trechos das entrevistas, a seguir, mostram como essa categoria foi revelada através das falas dos participantes.

P02: *Eu acredito que ele contribui muito, porque complementa os recursos que o professor tem na sala de aula. Sempre tem uma duração a mais o que é bem vindo para a escola.*

C04: *Sim, com certeza, pois tem oficinas que trabalham, caminham juntamente com o professor, pautado nesse tipo de problemática do aluno que foi reprovado, do aluno que deixa de vir para escola, então a gente trabalha nesta linha juntamente com os professores. Tem ajudado bastante.*

P06: *[...] E a, a, essa distorção, reprovação e evasão, elas diminuem muito a partir do momento que esse aluno é acompanhado pelos monitores, ele passa a levar as suas atividades, as suas deficiências, que às vezes, muitas das vezes, ele não consegue tirar ali na sala de aula com o professor e o monitor está ali e ajuda, e ele já vai se adequando, já vai se enturmado porque o aluno, a gente sabe, aquele aluno que se sente inferiorizado na sala de aula, se sente menos capaz, isso na mente dele, ele vai se distanciando [acaba por evadir-se], exatamente acaba evadindo e o trabalho do “Mais Educação” com essa questão ele é muito importante, ele vem contribuindo bastante.*

Verificamos que os sujeitos da pesquisa interpretam explicitamente e alguns implicitamente, as atividades de colaboração dos monitores na escola como componente importante que vem contribuindo não só para aprendizagem do aluno, como ilustra o participante (P06), sobretudo, na redução da evasão, da distorção idade-série e da reprovação escolar. Os depoimentos acima nos fazem entender que os monitores do Programa também desenvolvem atividades de reforço que ampliam as oportunidades de aprender dos estudantes, auxiliando-os na realização das tarefas de sala de aula. Trata-se de uma relação de parceria entre professor de sala de aula e o monitor das oficinas.

O Programa Mais Educação foi desenhado e formulado para ser implementado com apoio de parcerias tanto internas quanto externas à escola. Essas parcerias admitem-se com instituições privadas e públicas, atores da escola, famílias, organizações sociais, universitários, agentes culturais e com outras pessoas da comunidade que apresentem condutas voluntárias tais como as dos monitores.

Reiterando o que já foi evidenciado anteriormente sobre parcerias, o Decreto nº 7.083, no seu Art. 1º, que trata das finalidades, recomenda que as atividades devam ser desenvolvidas mediante o estabelecimento de parcerias com órgãos e instituições locais.

A partir das falas dos sujeitos, a existência de parcerias entre os professores da escola e os monitores do Programa não nos oportunizam afirmar que eles trabalham de forma integrada e articulada, favorecendo diálogos entre o currículo regular e as atividades do Programa Mais Educação. Essa interação só será possível a partir do cumprimento do que recomenda o Programa quanto à reelaboração do Projeto Político Pedagógico da Escola (PPPE) articulado e assim ressignificar o currículo numa perspectiva da educação integral em tempo integral, rompendo com a ideia de turno e contraturno e incorporando o diálogo entre os saberes e conhecimentos.

De acordo com os achados da pesquisa, podemos afirmar que nenhuma escola da rede concluiu a reelaboração de seus PPPEs, seguindo assim as orientações dos formuladores da política, bem como as orientações propositivas da coordenação do Programa na Secretária Municipal de Educação. Segundo os documentos orientadores do Programa, no contexto em que se sugere educação integral, é substancial que se construa ou reconstrua o Projeto Político Pedagógico, considerando não só os conteúdos, mas todas as experiências vividas na escola.

O caderno Programa Mais Educação: Passo a Passo (MEC, 200_, p. 19), entre os argumentos que apresenta sobre o Projeto Político Pedagógico, afirma que:

As atividades de Educação Integral devem estar relacionadas às atividades que já são desenvolvidas na escola. A escola que as crianças e jovens participantes da Educação Integral frequentam é uma só. Seu projeto político-pedagógico, por ser o documento que traduz a filosofia e a forma de organização pedagógica e curricular, traduz as intenções e relações estabelecidas entre todas as atividades desenvolvidas no ambiente educativo. É preciso pensar um *continuum* no tempo escolar que está ampliado.

A organização curricular contempla não só os conteúdos que são desenvolvidos com os alunos, mas todas as intenções educativas da instituição. Diz respeito tanto aos conhecimentos de situações formais e informais, como aos conteúdos e situações que a escola propõe como vivência aos seus alunos, como às diferentes relações estabelecidas na condução desse processo. Nessa perspectiva, a concepção de Educação Integral também aparece explicitada no projeto político-pedagógico da escola, mostrando as interfaces que são estabelecidas no desenvolvimento do trabalho educativo.

Os documentos orientadores, embora tragam orientações didáticas do modo como a escola deverá proceder para reformular o seu projeto político-pedagógico de modo a

considerar a ressignificação curricular, não oferecem referenciais teóricos de currículo na perspectiva de enfrentamento da educação integral em jornada ampliada, o que colabora para dificultar as escolas quanto ao atendimento às orientações dos formuladores do Programa.

Na quarta questão da entrevista emergiu a categoria **exclusão**. Nesta questão perguntávamos aos sujeitos da pesquisa de que forma eram atendidos no Programa os alunos que necessitam de atendimento educacional especializado. Ao responderem à pergunta, observamos unanimidade nas respostas, posto que, todos os 10 entrevistados, sendo 6 Diretores Escolares e 4 Coordenadores, revelaram que esse público ainda não era atendido na escola pelo Programa. Vejamos as falas de alguns desses sujeitos:

D04: *Atendimento especializado não. Só tem no regular. Ainda não tem no “Mais Educação”.*

D06: *Não, por enquanto não fazemos esse tipo de atendimento.*

D01: *Na verdade eu não percebo isso aqui ainda não. Na verdade, a gente forma as turmas considerando a diversidade do nível acadêmico, elevar esse nível, oriundo do programa, mas necessidade mesmo, não, os pais nem se propõem deixar vir, então, os pais nem se proponham deixar vir, a gente nem tem esse atendimento pleno a esse menino, essa criança.*

D02: *Não, não atende.*

D03: *Nós não temos aqui.*

C01: *Aqui nós não temos esse atendimento educacional especializado porque nós não temos um profissional especializado que fique para atender essa criança de forma diferenciada, por isso a gente não faz esse tipo de atendimento aqui.*

C03: *Não! Infelizmente nós não temos esse atendimento.*

C04: *Não, nós não atendemos essa clientela.*

Percebemos nos depoimentos de todos os entrevistados que a escola onde trabalham, não atende estudantes que necessitam de atendimento educacional especializado, o que ilustra exclusão e segregação dessa clientela, quase sempre, a história da humanidade, sempre foi marcada pela exclusão social, escolar e esteve à margem do preconceito e em muitos casos, até mesmo da própria família, acentuando lamentavelmente, assim, a marca da rejeição.

Verificamos também nessas falas que os implementadores da política nas escolas pesquisadas, contrapõem-se a uma das finalidades do Programa que recomenda a oferta do atendimento educacional especializado às crianças, adolescentes e jovens com necessidades educacionais especiais.

Considerando as vozes dos sujeitos e o fragmento legal acima evidenciado por essa Portaria, que versa sobre o Programa, constatamos mais uma vez que nem todo texto

formulado da política, em questão, está sendo considerado no contexto da prática pelos implementadores no município de Aldeias Altas, posto que não são oferecidos os serviços de atendimento educacional apontado.

De acordo com Ball e Bowe (*apud* MAINARDES, 2006), o contexto da prática é o lugar ou a arena onde a política é exposta à interpretação e recriação e onde ela produz efeitos e consequências que podem representar mudanças e transformações relevantes na política inicial. Para estes autores, ao mesmo tempo em que na arena as políticas são implementadas, são sujeitadas à interpretação e recriação. Isso ocorre porque os formuladores da política não têm o controle dos significados de seus textos.

O descumprimento dessa atenção às crianças, adolescentes e jovens com necessidades educacionais especiais constitui prática de exclusão. Tendo em vista os registros realizados no diário de campo no período da empiria, podemos assegurar que as escolas públicas municipais de Aldeias Altas, de modo considerável, possuem muitos fatores que impossibilitam o cumprimento legal da inclusão desse público no Programa. Esta afirmação pode ser conferida no trecho abaixo do diário de campo, quanto às observações e impressões sobre a questão do não atendimento especializado pelo Programa:

Alguns professores, monitores e uma diretora da Unidade de Ensino Antonieta Castelo, reunidos no horário do intervalo, na sala dos professores, ao sabor de um cafezinho e de água gelada, conversavam sobre a exclusão da clientela infanto-juvenil com necessidades de atendimento educacional especializado no Programa Mais Educação. Evidenciavam que a inclusão desses sujeitos nas turmas de ensino regular já era muito atribulada por vários motivos, inclui-los nas oficinas do Programa seria sobremaneira negativo, uma vez que existem diversos fatores impeditivos como: as condições insalubres evidentes nas escolas e nos outros espaços onde funciona o Programa, a falta de preparo prático e pedagógico de alguns monitores e demais pessoas da escola, as relações de convívio escolar, a estrutura física inadequada, a ausência de recursos materiais adequados ao desenvolvimento de atividades, o preconceito por parte de algumas pessoas da escola, muitas vezes do colega de turma, bem como as dificuldades do próprio estudante. São fatores que esse grupo de profissionais da escola consideram como impeditivos e imobilizam as ações de inclusão não só em escolas de Aldeias Altas, mas acreditam ser uma realidade em muitos outros municípios (19/08/2016, de 15h30 às 15h50).

Segundo Mantoan (2003), inclusão é a vantagem de conviver com as diferenças, é a nossa capacidade de entender e reconhecer o outro e, assim, ter o privilégio de conviver e compartilhar com pessoas diferentes de nós. Corroborando Mantoan, Garcia (2004) afirma que, inclusão é pensada, principalmente, como acesso efetivo a oportunidades e usufruto de

bens, serviços e riquezas locais e societárias. Nesse sentido, a inclusão remete à urgência da transformação de toda a realidade social e escola. À escola, preconizam-se mudanças quanto ao acolhimento dos sujeitos e suas diferenças que, como os ditos “normais” também são seres em constante construção e desenvolvimento.

Na questão seguinte, procuramos saber se, na opinião dos partícipes, o Programa vinha contribuindo para melhorar a aprendizagem dos alunos ou filhos que participavam das oficinas e o porquê de suas elucidações. Esta questão foi aplicada aos diretores, coordenadores e às mães, totalizando 16 sujeitos indagados e foi possível verificar que as respostas de 03 dos entrevistados não foram oportunas ao surgimento de categorias, dado que somente evidenciaram a expressão “nem tanto”, o que nos permitiu entender que suas impressões apresentam um aspecto tanto positivo quanto negativo à pergunta realizada. Das mães que participaram dessa questão, 01 não soube responder justificando que até a data da entrevista, 13 de agosto de 2015, ainda não tinha ido à escola para informar-se sobre o desempenho acadêmico de sua filha. Dois sujeitos que responderam “não” à pergunta justificaram que o Programa não tem influenciado a melhoria da aprendizagem pedagógica dos estudantes, o que fez emergir a categoria **atividades socioeducativas** como podemos constatar nas falas adiante:

C03: [...] eu citei antes que colaborou foi a parte cultural dos alunos. Dessa parte, a gente teve um bom proveito, na parte da dança, do esporte. Mais motivados [...] essa parte de letramento, não. Ficou mais a desejar!

C02: Em relação à aprendizagem no critério alfabetização, leitura, infelizmente a gente não obteve o sucesso desejado. Mas em relação à parte cultural a gente percebe que eles gostam, que eles participam e a gente tem sim, alcançado sucesso.

Na opinião dos participantes, o Programa tem estimulado significativamente os estudantes a participar das oficinas de caráter cultural como, por exemplo, a oficina de dança. Nesse sentido, os alunos têm bastante proveito na aprendizagem que diz respeito às atividades trabalhadas nessas oficinas, alcançando, assim, o sucesso desejado, todavia no que concerne à contribuição do Programa para melhorar a aprendizagem cognitiva pedagógica do aluno, segundo os sujeitos, isso não vem acontecendo.

No tocante às respostas dos 10 demais sujeitos que responderam “sim”, a categoria **motivação** surge com uma frequência relevante a partir das falas de 10 entrevistados que reconhecem que o Programa tem sim contribuído para a aprendizagem dos estudantes. Esses depoimentos apoiam-se na percepção de maior interesse manifestado pelos alunos em

participar das atividades escolares. Como é percebida, a temática sobre motivação também surgiu de forma considerável como categoria em questão anterior dessa análise onde esses sujeitos foram interrogados sobre o modo como eles avaliavam a contribuição do Programa Mais Educação, com vistas a reduzir a evasão, reprovação e distorção idade-série.

Diante dessas evidências quanto aos depoimentos dos participantes, podemos inferir até aqui que, apesar dos entraves e dificuldades apresentadas pela política no contexto da prática, ela ainda consegue atrair e motivar seus principais e diretos beneficiários que são os alunos, e, sobretudo, contribuir para melhorar o desempenho acadêmico desses atores como podemos observar nas falas abaixo dos participantes desta pesquisa.

C04: *Sim, tem bastante. O aluno que participa das oficinas, fica mais espontâneo, mais participativo, ele quer estar presente nas coisas que se propõem na sala de aula, porque trabalha muito essa questão da timidez do aluno, na dança, na questão da arte e da cultura, então tem tido esse lado bastante positivo dos alunos.*

C01: *Sim. Os alunos participam das oficinas. Elas são um complemento das atividades do regular, de forma mais dinâmica, mais prazerosa, através de jogos, de brincadeiras, de teatro, dança e etc. Então são oficinas que ajudam uma melhor aprendizagem.*

D02: *Tem sim contribuído muito na aprendizagem deles. [...] Os pais também relatam nas falas deles. [...] melhoraram bastante. Um interesse maior dos alunos.*

D03: *Olha, nós tivemos um critério, que o aluno que se esforçasse para aprender a ler e escrever, você sabe que é base. Então com tudo isso, eles estão fazendo tudo para conseguir, porque eles gostam do esporte, eles gostam da capoeira. Então, eles não querem faltar. E fez com que eles ficassem mais tempo aqui na escola. Eles estão se sentindo motivados. [...] Tem. Com certeza!.*

D04: *Sim, no cognitivo. Eles melhoraram muito. Até porque é um programa novo e eles se interessam pelo que é novo. Eles se empolgam também. Eles têm dado uma resposta satisfatória.*

D05: *Sim! Pelo próprio interesse dos alunos, quando os monitores estão fazendo o seu trabalho. [...] Sim!.*

M06: *Por que ele aprendeu muito mais que antes. Antes ele tirava nota muito baixa e agora não, agora as notas dele estão boas e ele se interessou mais ainda.*

M03: *Por que eu notei que ele tem se esforçado mais, tanto de participar das atividades da escola quanto nas atividades do “Programa Mais Educação”. E inclusive, ele até mudou o comportamento de acordar mais cedo. Ele diz: mãe, me acorde hora tal que tem atividade para participar. Até nas notas dele melhorou.*

Compreende-se que a motivação do aluno é fator determinante para o alcance do seu sucesso escolar. Tendo em vista que, a partir do desenvolvimento das atividades

socioeducativas do Programa, os alunos vêm demonstrando maior interesse e motivação na escola e com isso melhorando a aprendizagem, isso nos permite apreender que as oficinas vêm proporcionando um clima propício pra essa realidade, conforme as impressões acima dos participantes. Motivar o estudante para os estudos ou quaisquer atividades escolares não é tarefa fácil, é uma ação que se considera particularmente desafiadora para monitores e professores, sobretudo, quando o público discente for pré-adolescente ou adolescente, quer devido às condições contextuais, quer devido às próprias características particulares de cada aluno. Referimo-nos a pré-adolescência e à adolescência em razão de serem fases em que se verificam grandes transformações físicas e psicológicas pelas quais passa o homem de modo geral.

Normalmente a falta de motivação deve-se a causas internas do sujeito, ou relacionadas com a família, com o monitor, professor ou com os próprios colegas. Se o professor ou monitor estabelecerem uma relação mais estreita com os alunos, gerando confiança e um ambiente de trabalho favorável à criação de vínculos, proporcionarão aos alunos mais segurança oportunizando maior interesse pelas atividades escolares.

Segundo Guimarães e Boruchovith (2004), um aluno motivado envolve-se mais no processo de aprendizagem, persevera em tarefas difíceis, mesmo tendo que fazer esforço, procurando desenvolver novas capacidades e mostra-se encorajado e orgulhoso com os seus resultados. Corroborando estes autores, Lemos e Monteiro (*apud* CUNHA, 2013, p. 36), consideram que “a motivação e o rendimento escolar influenciam-se reciprocamente, pois um aluno com bons resultados vai sentir maior interesse pela escola e, conseqüentemente, um aluno motivado vai persistir em direção aos seus objetivos acadêmicos”.

A próxima questão a ser analisada foi aplicada somente aos 10 professores e nela perguntamos a eles quais as suas sugestões para que o Programa tenha uma maior contribuição para a melhoria da aprendizagem dos alunos. Ao interrogá-los sobre essa questão, três categorias surgiram a partir das respostas dadas, as categorias **monitores capacitados, espaço físico e interação**. Considerando que essa interrogação provocava os entrevistados a apontarem mais uma sugestão, isso foi considerado para o cômputo das frequências das respostas.

A categoria **monitores capacitados** foi a que teve maior frequência conforme as transcrições dos 06 sujeitos abaixo.

P03: *Qualificação dos monitores deve ser uma contribuição mais significativa. Porque a gente sabe que com isso vão surgir profissionais*

mais preparados, mais qualificados para desenvolver esse trabalho. É uma contribuição que vai trazer profissionais mais preparados para desenvolver as atividades.

P09: *É, é que fossem contratados monitores capacitados, pois assim eles fariam melhor trabalho e o aprendizado da criança seria bem mais proveitoso.*

P07: *Eu friso também a questão das pessoas que trabalham no “Mais Educação” a questão da formação. [...] você estuda e não pode ensinar aquilo que ainda não aprendeu. [...] eu vejo percebo que as pessoas que trabalham com o “Mais Educação” foram meus alunos, lá no Teófilo Dias, no Ensino Médio e com muita pouca formação, porque na verdade o que eles querem é um emprego, a gente sabe que passa por uma questão social e sabe da necessidade que eles têm; mas sair como a gente sai para buscar essa formação para complementar aquilo que a gente acredita que funciona, ainda não acontece. Então, em vistas a formação ser pouca seria uma sugestão que eu daria [investir mais na formação desses monitores] eu não digo que tire o professor que tem duas, três matrículas, ou que tire o professor que tem duas ou três formações, mas que que invista nesse pessoal que já está dentro do projeto, que seja dito a eles que sem formação não tem como eles ficarem, que sem formação não tem como eles contribuírem, que seja exigida essa formação para melhorar o processo.*

P01: *Antes, eu quero lhe dizer aqui, pessoas capacitadas, que tenham argumento, bagagem, mais experiência. [...] contribui muito com essa questão. [...] que esse monitor esteja preparado. Ter uma forma de se conduzir diante do programa e apresentar um trabalho significativo.*

P02: *[...] capacitação e um bom planejamento para os monitores.*

P08: *[...] Oficinas preparatórias, para que esses monitores estejam mais preparados, capacitação voltada para dentro das oficinas que eles estão desenvolvendo e materiais de acordo com as oficinas que estão desenvolvendo, para eles desenvolverem melhor o seu trabalho.*

Para o desenvolvimento das atividades de educação integral, nas escolas há necessidade de parceiros da comunidade que apresentem conhecimentos específicos para a proposta de atividade a ser desenvolvida. São monitores, muitas vezes chamados de oficinairos que se constituem sujeitos essenciais para a implementação da educação integral. Esses profissionais colaboram com a política, prestando serviços em caráter voluntário, observando-se a Lei nº 9.608/1998, que dispõe sobre esse tipo de serviço. Os mesmos desenvolvem atividades nas oficinas no horário do contraturno escolar, sendo pessoas geralmente desempregadas que preenchem seu tempo ocupando-se com as atividades do Programa Mais Educação.

Podemos afirmar, por meio das falas dos entrevistados, bem como através da análise documental²³ realizada quanto à questão da formação dos monitores, que a maioria que atua

²³ Para levantamento e constatação dessa informação, consultamos os currículos e a ficha de cadastro dos monitores disponibilizados pela coordenação do Programa na SEMED.

no Programa, não possui formação propícia para o desenvolvimento das atividades, a maioria tem nível médio, alguns cursam esse nível de ensino e poucos são universitários e menos ainda são os agentes culturais com habilidades específicas. A entrevistada (P07), referindo-se aos monitores, afirma que uma pessoa não pode ensinar ou repassar conhecimentos que ela ainda não aprendeu.

Nesse sentido, as impressões desses sujeitos demonstram grande preocupação referente à forma como vem sendo executado o Programa no tocante aos parceiros como os monitores das oficinas. Esses depoimentos revelam o valor que esses sujeitos dão à formação e à capacitação dos monitores para que o Programa possa, de fato, contribuir favoravelmente para desenvolvimento dos estudantes e, conseqüentemente, alcançar seus objetivos propostos.

De acordo com o *Manual de Educação Integral* (FNDE, 2008):

As atividades de monitoria deverão ser desempenhadas, preferencialmente, por estudantes universitários de formação específica nas áreas de desenvolvimento das atividades ou com habilidades específicas, como instrutor de judô, mestre de capoeira, contador de histórias comunitário etc., e que se disponibilizem a orientar os alunos do ensino fundamental, em atividade formativa para o próprio estudante, dentro ou fora da escola, em espaços previamente definidos em comum acordo com a escola, não devendo, em nenhuma hipótese, ser compreendidas como trabalho precário.

Nessa mesma direção, o caderno *Programa Mais Educação: Passo a Passo* (MEC, 200_, p.12), também traz abordagens sobre quem são os profissionais e agentes corresponsáveis pelo desenvolvimento das atividades do Programa e destaca que:

A Educação Integral abre espaço para o trabalho dos profissionais da educação, dos educadores populares, estudantes e agentes culturais (monitores), observando-se a Lei nº 9.608/1998, que dispõe sobre o serviço voluntário. Trata-se de uma dinâmica instituidora de relações de solidariedade e confiança para construir redes de aprendizagem, capazes de influenciar favoravelmente o desenvolvimento dos estudantes. Nessa nova dinâmica, reafirma-se a importância e o lugar dos professores e gestores das escolas públicas, o papel da escola, sobretudo porque se quer superar a frágil relação que hoje se estabelece entre a escola e a comunidade, expressa inclusive na conceituação de turno x contraturno, currículo x ação complementar. As atividades poderão ser acompanhadas por estudantes universitários, com formação específica nos macrocampos e com habilidades reconhecidas pela comunidade (MEC, 200_, p.12).

Verificamos nas orientações dos formuladores da política a abertura para o trabalho dos profissionais da educação, numa dinâmica que revalida o valor dos professores, apesar

disso, entendem e dão abertura para que as atividades do Programa sejam acompanhadas por estudantes do ensino médio, da Educação de Jovens e Adultos e universitários. Entendemos que, mesmo esses sujeitos tendo habilidades específicas e reconhecidas pela escola e pela comunidade fica difícil para eles acompanhar as atividades, considerando que a maioria destes não possuem habilidades docentes, capacidades estas que são imprescindíveis ao acompanhamento de qualquer oficina. Nesse sentido, observamos que os formuladores da política demonstraram pouca atenção à formação dos monitores comparados com o pensamento dos sujeitos entrevistados.

Mediante registros no diário de campo utilizado na empiria desta pesquisa, registramos nossas observações quanto aos encontros de formação para os monitores, promovidos pela coordenação do Programa na SEMED. Em convite da atual coordenadora do Programa em Aldeias Altas, esta pesquisadora esteve presente no encontro do primeiro semestre de 2015 e essa ocasião foi favorável para registrar as observações a seguir consideráveis para este estudo:

Considerando a presença de muitos monitores novatos no Programa, já que todo início de ano acontece significativa rotatividade, no pronunciamento da atual coordenadora evidenciou sobre a política de capacitação que promovem duas vezes ao ano, objetivando com isso, preparar melhor os monitores para o acompanhamento das oficinas. Demonstrou preocupação por identificar nos currículos analisados que, a maioria dos monitores contratados possuem formação de nível médio e muitos sem habilidades docentes por essa razão, iria intensificar o acompanhamento, o suporte didático-pedagógico, bem como iria cobrar esforços e dedicação dos monitores durante o ano. Informou também sobre os planejamentos das oficinas que aconteceriam bimestralmente (26/02/2015 às 11h42).

A assertiva aludida foi confirmada quando consultamos os Planos de Ações Administrativo-pedagógicas do Programa Mais Educação – 2014 e 2015. Compreendemos que a questão da formação, capacitação e preparação dos monitores, em frente ao acompanhamento das oficinas, é condição *sine qua non* para que o Programa funcione no sentido de favorecer seus beneficiários.

A categoria **espaço físico** foi outra que emergiu nessa questão com uma frequência de 03 participantes, destes, 02 também apontaram para a questão dos monitores capacitados. As falas a seguir revelam como os sujeitos manifestam essa categoria:

P02: *No caso, eu acho que deveria ter um espaço físico mais adequado, capacitação e um bom planejamento para os monitores.*

P05: *Eu tenho certeza de que um espaço físico de bom grado seria ótimo. Por que a escola não tem todo esse espaço para desenvolver as oficinas e também para manter os alunos todos em sala, porque as salas já estão todas lotadas. E um espaço para o Mais Educação, seria excelente!.*

P08: *Eu vejo que o ambiente. Tem que ter um espaço físico mais adequado. Oficinas preparatórias, para que esses monitores estejam mais preparados, capacitação voltada para dentro das oficinas que eles estão desenvolvendo e materiais de acordo com as oficinas que estão desenvolvendo, para eles desenvolverem melhor o seu trabalho.*

Verificamos a partir dessas falas a preocupação que esses sujeitos demonstram com o espaço físico para o funcionamento das oficinas do Programa. Segundo suas expressões, trata-se de um obstáculo que, com o despreparo dos monitores, vem prejudicando a possibilidade de contribuição do Programa para a melhoria da aprendizagem dos estudantes; por esta razão, apontam como sugestão a disponibilidade de espaços físicos adequados para o Programa.

Nas anotações do instrumento de diário de campo, registramos observações que chamaram nossa atenção à questão do espaço físico como já foi mencionado no início destas análises. Deste modo, durante o período da empiria, numa visita às escolas da zona urbana para realização das entrevistas, registramos que:

- a maioria das oficinas funciona nas escolas em espaços improvisados como biblioteca, sala de leitura, laboratório de informática, refeitório, quadra descoberta e pátio;
- há somente dois espaços externos os quais são: 01 ginásio público de esportes e 01 clube particular para festas, alugado pela prefeitura para atendimento das oficinas (25/07/2015).

No que concerne à concepção de ampliação de tempos e espaços, o caderno Programa Mais Educação: Passo a Passo (MEC, 200_, p.16) traz alguns debates. Entre eles destaca-se o seguinte:

O espaço físico da escola não é determinante para a oferta de Educação Integral. O reconhecimento de que a escola não tem espaço físico para acolher as crianças, adolescentes e jovens nas atividades de Educação Integral não pode desmobilizar (MEC, 200_, p.16).

Entretanto, em Aldeias Altas, desde 2012, primeiro ano da implementação do Programa, a autora desta dissertação já era vinculada à coordenação do mesmo, estendendo-se até o ano de 2014, quando já existia essa realidade da falta de parceria e interação entre escolas e atores familiares e da comunidade em frente ao processo de execução da política.

Exemplos claros dessa situação são as recusas de alguns proprietários de espaços privados de não cederem clubes para o funcionamento das oficinas. Há ainda situação de escolas inseridas em comunidades nas quais inexistem espaços próximos à escola que possam abrigar, com qualidade, todas as turmas.

Nesse sentido, entre os argumentos que apontam os textos orientadores da política, para a utilização dos espaços comunitários, está o provérbio africano que diz que “É preciso toda uma aldeia para educar uma criança”, e ainda é apontado no caderno *Programa Mais Educação: Passo a Passo (MEC, 200_)* que o levantamento dos espaços é ofício de todos, isto é, da escola juntamente com a família e com a comunidade, porém, na prática a realidade diverge das propostas dos formuladores.

Entendemos que a solução de parte dessa realidade problemática que compromete a melhoria da aprendizagem do estudante, reporta-se à necessidade da melhoria do padrão de financiamento da política, dado que, além do problema do espaço físico, sem dúvidas, há outras demandas que requerem recursos financeiros.

Outra categoria que obteve uma considerável frequência foi **interação**. Nas falas dos participantes suplantam-se indícios claros quanto à ideia de proporcionar na escola a interação entre os atores escolares internos e externos, como sugestão para contribuir para a melhoria da aprendizagem dos estudantes. Diante disso, é válido ressaltar o que aponta o texto oficial da política, materializada pelo Programa Mais Educação, através de sua Portaria Normativa Interministerial nº 17/2007, na apresentação das finalidades do Programa no seu Art. 2º:

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

Vimos que a questão da interação já vem apontada pelos formuladores da política como imprescindível para o sucesso do Programa, contudo na prática, como podemos conferir nesses relatos, existe um distanciamento entre professores e monitores, assim como entre a escola e a família. O sujeito (P10) sugere instaurar na escola a articulação e o diálogo entre as atividades do turno e do contraturno, permitir a existência de espaços conjuntos de trocas, reflexões e deliberações entre professores, coordenadores e monitores para constituição de uma organização curricular na perspectiva da educação integral em tempo integral e assim anular o trabalho fragmentado na escola.

As falas abaixo ilustram como os sujeitos manifestaram essa categoria.

P10: *Sim, eu acho que a contribuição que esse programa venha a ter na aprendizagem dos nossos alunos é a questão de os nossos monitores trabalharem em conjunto com o professor, o professor regular, pois trocando ideias de acordo com o que a gente conhece de cada aluno, dialogando, observando a dificuldade de cada um, trocando momentos a gente vai ver em que lugar, onde a gente pode estar acertando para que nossos alunos se desenvolvam dentro da nossa sociedade.*

P06: *Como eu falei, a questão do contraturno na primeira pergunta. Eu acredito que há uma necessidade de uma conscientização, primeiro da família. É necessário haver essa conscientização da importância dos objetivos, da melhoria que o aluno vem tendo com o programa, certo, então tem que haver essa conscientização com a família, conseqüentemente, a família estando consciente da importância da contribuição para o seu filho, para o aluno, ela vai passar também a ajudar a criança, não é isso, a também conscientizar a criança [e a partir disso você acredita que pode melhorar o aprendizado dessa criança] sem sombra de dúvida, sem sombra de dúvida, tem que haver esse trabalho de conscientização, de mostrar o real fato, o real trabalho do “Mais Educação” porque a gente sabe que a sociedade tem uma outra visão, a comunidade tem uma outra visão.*

P09: *[...] Que fosse também, que o programa aderisse trazer as mães das nossas crianças para dentro da escola, oferecendo oficinas também para elas junto com as crianças. Na nossa comunidade seria ótimo, pois as mulheres não fazem só assim serviço de casa, se tivessem aquelas oficinas que elas tivessem dentro da escola junto com o filho, aproximava sim [a família mais] a família.*

As duas últimas falas acima trazem sugestões pontuais referentes à importância da interação família e escola, da promoção pela escola de oficinas direcionadas às mulheres das famílias como forma de aproximação e interação com o Programa e a partir desse estreitamento contribuir para melhores resultados.

Na questão seguinte, dessa vez aplicada aos Gestores, Coordenadores e Professores, interrogamos se na concepção deles, melhorou a aproximação entre escola/comunidade e escola/família após a implantação do Programa Mais Educação. Na questão em referência, dos julgamentos cujas respostas foram “sim”, emergiu a categoria **maior participação da família** com uma frequência relevante de 17 sujeitos dos 20 entrevistados. A seguir, listamos algumas falas que ilustram essa categoria.

P10: *Sim, melhorou. Eu tenho observado que os pais, eles se preocupam em estar trazendo os filhos para participarem do “Mais Educação”, para estar nas oficinas e também à preocupação dos pais em saber qual oficina do próximo dia, o que os nossos filhos estão fazendo, o que eles fazem em cada oficina, então a gente vê a preocupação dos pais em estar mandando, estar se aproximando da comunidade escolar para saber como está o seu filho.*

P09: *Aqui na escola tem melhorado bastante neste fato de, da gente estar mais chamando a família, estar sempre explicando [a família está correspondendo esse chamado?] está correspondendo sempre assim, lógico*

que não é cem por cento, mas nós temos oitenta por cento de aprovação nesse sentido.

P07: *Escola família percebo que há uma relação assim mais aproximada [depois do programa?] depois do programa a família vem mais para saber até onde o menino vai se encaixar se ele está vindo, isso e aquilo outro, também vejo uma cobrança até maior do programa às vezes do que da escola em relação à presença dos meninos, mas assim, equipe de escola, gestão escolar, “Mais Educação” no sentido de professor, dessa integração do programa com a escola, com funcionários da escola pelo menos na parte que me toca eu não percebo muito [não houve essa aproximação] não houve, não houve eu não tenho [os atores aqui da escola você não percebe essa aproximação] exatamente entre essa instância que é escolar, os funcionários da escola.*

P08: *Tá melhorando. A gente vê que os pais estão se interessando mais, ajudando os meninos, vindo deixar aqui no ambiente. Eles estão se integrando e interagindo também nesse programa.*

C01: *Houve um avanço, porque o programa sempre busca trazer a família, a comunidade para dentro da escola, através de atividades socioeducativas, de feiras. Atividades que o programa esteja se direcionando para essa família, para que ela esteja também acompanhando o programa na escola.*

C03: *Sim, os pais se aproximaram mais, porque queriam informação sobre o programa para trazer os filhos nas oficinas. Então isso teve sim um proveito.*

D01: *A escola e a comunidade ela está mais aberta, mais ligada. E escola e família aqueles pais que realmente tem aquele vínculo, aquele viés com o “Bolsa Família”, ele é muito preocupado quando o aluno não vem, então, eles ficam procurando às vezes não é nem para procurar o rendimento, mas dar uma satisfação porque o aluno se ausentou, por situações “x” ou “y”, mas houve essa aproximação.*

D02: *Sim, melhorou. Os pais trazem, eles trazem, vem deixar, vem buscar os alunos e sempre participam das atividades com os alunos. Sempre quando tem alguma atividade, um evento, eles estão participando.*

D05: *Bom, nas reuniões que a gente tem feito. A gente tem sentido uma melhora. Por que os pais foram informados. A gente fez o lançamento do programa. Quando foi feito o lançamento, que a gente fez uma reunião com os pais. [...]*

Foi “casa cheia”. Então a gente falou do que se tratava. Qual era o significado. O que ia melhorar na vida dos filhos deles. Então eles nos apoiaram e tudo que a gente precisa, a gente pode contar que eles estão presentes.

D04: *Eu acho assim, está sendo melhor. Os pais estão mais participativos. Estão sendo presentes nas nossas reuniões. Participam, dão sugestões. Participam das oficinas. Estão mais participativos.*

Entretanto, como podemos observar nas falas acima, após a implantação do Programa nas escolas, houve uma evolução quanto à participação da família na escola, motivada pelas atividades culturais que é convidada para assistir, o talento, a aptidão e o ânimo com que seus filhos atuam, em virtude de um melhor acompanhamento da frequência

do filho, sendo este beneficiário do Programa Bolsa Família, por temer perda no benefício financeiro recebido, já que existe uma parceria entre o PBF e o Programa Mais Educação. Se por um lado existem pais que não apoiam o Programa, por outro, há aqueles que apoiam, colaboram, participam e dialogam com as escolas sobre a vinculação dos filhos ao Programa Mais Educação.

Ainda nesta mesma questão, houve também julgamentos cujas respostas foram “não” que, embora tenha sido uma frequência moderada não deverá ser suprimida de nossas análises e comentários. Destes julgamentos que exprimem negação quanto ao questionamento, surgiu a categoria **falta de conscientização da família** com uma frequência meramente de 03 membros da pesquisa. A seguir, elencamos as falas que demonstram essa categoria.

P06: *Eu acredito que não, eu vejo que não. A comunidade ainda está, ainda é afastada, eu acredito que essa relação não melhorou, por isso eu sempre tecló nessa tecla, conscientização, conscientizar a família que é a base, nós temos que ter essa parceria, essa ajuda da família porque fica inviável esse trabalho.*

D05: *Não, permanece do mesmo jeito. Pelo programa não, pois alguns não acreditam no Programa Mais Educação.*

D06: *[...] Não são todos, mas alguns pais mandam por mandar o aluno, não querem saber realmente o que está acontecendo. Se houvesse essa parceria, tudo seria melhor.*

Como podemos perceber nas falas dos integrantes, que alguns pais não se apresentam como parceiros da escola e não acreditam no Programa. Por esse motivo não se dedicam ao acompanhamento dos filhos, procurando se informarem sobre a frequência, o rendimento, a produção deles nas oficinas oferecidas pelo Programa.

Chamamos atenção para estes julgamentos, dado que essa conduta de negação dos pais referente ao Programa poderá estar sendo motivada não por falta de conscientização, como afirmam os sujeitos, mas por fatores como o problema do despreparo dos monitores, a inadequação dos espaços físicos entre outras questões do contexto da prática e que podem promover aos seus filhos insegurança e riscos.

Da indagação que dirigimos às mães sobre o modo como elas avaliavam os seu envolvimento com a escola, depois da implantação do Programa Mais Educação, emergiu a categoria **influyente**, que obteve uma frequência expressiva de 05 mães das 06 entrevistadas. São mães que demonstram grande zelo e atenção ao acompanhamento dos seus filhos na escola quanto ao seu rendimento, comportamento e participação nas atividades culturais, o que reafirmam as falas anteriores dos diretores, coordenadores e professores quando

evidenciaram que a família se aproximou mais da escola após a implantação do Programa. As falas, que aqui apresentamos, mostram como essa categoria emergiu.

M06: *Sim, eu não falto a nenhuma aqui na escola. Aprendi a participar mais porque tenho que acompanhar meu filho na escola. É muito importante o filho ver a mãe participando junto com ele, aí incentiva é mais ainda.*

M05: *Me envolvi sim! Participo.*

M04: *Como eu vinha me apresentando antes. Nem sou muito assim de estar presente, mas também não sou de relaxar. Sempre quando eu posso, eu tô lá participando. Nem sempre eu tenho como tá lá, porque tem os plantões, mas sempre que uma coisa acontece, eu procuro saber depois, com outras mães.*

M01: *Sempre me envolvi. Como vinha me apresentando. Sempre me envolvendo.*

M02: *Eu estou sempre presente. Eu não falto. Todas as reuniões que tem na escola sobre o “Mais Educação”, eu não falto, porque ajuda a eles veem que a gente tá presente também.*

M03: *Com certeza. Houve assim, uma aproximação mas minha da escola enquanto mãe, até pra saber quais são as atividades que ele vai participar. Qual o horário. Então assim, eu vejo até a importância dessas atividades na escola, pelo envolvimento dele, pelo esforço dele. Minha participação com a escola é em saber quais as atividades que ele está participando. Qual o horário de cada uma.*

A próxima questão fazia inquirição aos gestores, coordenadores e professores e nela interpelamos se na concepção destes sujeitos o Programa vinha atingindo os objetivos a que se propõe, que é contribuir para a formação integral de crianças, adolescentes e jovens. Em relação a essa questão, 04 dos sujeitos entrevistados responderam que o Programa contribui em parte, considerando o pouco tempo de funcionamento na escola, sendo ainda prematuro.

Dos julgamentos cujas respostas foram “sim”, surgiu a categoria **atividades socioeducativas**, que registrou uma frequência de 07 intervenientes. Segundo as impressões desses sujeitos, o Programa vem sim atingindo o objetivo de contribuir com a formação integral dos estudantes, em virtude da oferta das atividades socioeducativas nas quais os alunos participam na escola. Suas falas nos fizeram compreender que são atividades que complementam o trabalho do professor na sala de aula regular. Enquanto em benefício da formação do aluno, o professor explora os conteúdos, saberes e conhecimentos os monitores, além disso, adicionam o desenvolvimento das capacidade e habilidades artísticas e culturais.

Nas falas a seguir, veremos como os partícipes se manifestaram.

P02: *No geral, vêm os conteúdos, tem atividades socioculturais. Essa valorização foi muito boa. Eu acredito que vem contribuindo e melhorando.*

Essas diversas atividades que os alunos vêm tendo, como teatro, dança banda. Isso contribui. Tem os conteúdos e essa parte de valorização é muito importante para complementar à formação dos alunos.

P05: *Vem atingindo, porque algum tempo atrás muitos jovens saiam da escola e iriam andar. Muitos deles usam algum tipo de droga. E o Mais Educação trouxe-o pro esporte, pra dança, pra música (Flauta Doce), capoeira. Isso tirou eles das ruas, dando um tempo a mais para investir neles próprios.*

P07: *Então, já até comentei um pouco sobre isso quando a gente fala que o teatro, a música, a dança, isso e aquilo outro traz para essa criança uma dimensão maior do que é a vida, uma leitura de mundo [são novos saberes] isso, isso, então nesse aspecto eu acho que ele atinge o objetivo sim porque enquanto professor nós deixamos um pouco isso e a gente sabe que isso faz parte do processo ensino-aprendizagem também, então eles vieram contribuir com essa parte, agora porque, eu vou até explicar o porquê da gente também ter deixado um pouco essa parte, antes parece que a gente tinha mais tempo de fazer uma gincana de colocar os meninos, de colocar os meninos para desenvolver habilidades que o “Mais Educação” faz hoje.*

P10: *Sim, porque essa formação faz com que o nosso aluno esteja aprendendo valores, como se comportar diante do conflito e também como se pôr diante do próximo, de como estar sendo, como se diz, cidadão contribuindo com sua forma de dizer, de falar, de agir, de pensar, então isso vai fazendo com que os nossos alunos, a nossa clientela sejam pessoas melhores.*

C01: *Sim. Eu acho que aos poucos o programa está avançando no sentido de essa questão da educação integral estar sendo implantada aos poucos nas escolas. As escolas já estão se adequando à questão das atividades do regular e a do contraturno. Sendo que assim, se tem aos poucos uma educação integral.*

A categoria **falta interação família e escola** registrou uma frequência de 08 sujeitos, 04 responderam “não” e 04 responderam “em parte”. Verificamos mais uma vez que o tema família volta a ser apontado nesta análise, isso justifica-se em razão desses sujeitos compreenderem a importância de um relacionamento participativo desta instituição com a escola para a formação acadêmica dos estudantes. A vivência da família na escola, além de contribuir com os processos de aprendizagem e apropriação de conhecimentos, contribuirá também com a formação de seres humanos mais bem preparados para vida em sociedade. A opinião desses sujeitos em evidenciar que o Programa em Aldeias Altas não está contribuindo para a formação integral dos alunos está alicerçada principalmente na ausência da família na escola; dessa forma, demonstram entender que escola e família devem ser parceiras fundamentais no desenvolvimento das ações que favorecem o sucesso escolar e social dos estudantes. É fundamental que ambas sustentem os mesmos princípios e valores, bem como a mesma direção que desejam atingir.

Segundo Moll (2008), a ampliação da jornada escolar requer o compartilhamento da tarefa de educar. Nesse contexto, a escola de tempo integral não pode ser vislumbrada como a responsável, sozinha, pela formação da criança ou do adolescente, pelo contrário, ela busca o resgate da família para dentro da escola.

Na próxima questão da entrevista, por sua vez aplicada somente aos gestores e coordenadores, solicitamos aos sujeitos que apontassem os benefícios que o Programa Mais Educação trouxe para a escola. A categoria que apareceu notadamente unânime foi **recursos financeiros**, revelada por todos os 10 sujeitos entrevistados. Os trechos das entrevistas abaixo ilustram como os entrevistados se manifestaram a respeito dessa categoria.

D03: [...] um dos benefícios que veio é o capital, né. Esse dinheiro nos ajuda bastante. Sem ele, muitas coisas aqui na escola não estavam andando. Só que a gente gostaria que melhorasse. Que fosse pago em dia, que não deixasse de acontecer. Então é o capital, que gostaria de vir mais. É pouco para o que a gente gostaria de fazer.

D05: Recursos financeiros, vindo do Governo Federal, pois ajudaram a escola a adquirir materiais, funcionar com mais eficiência.

D06: Grandes benefícios. Na questão de melhorias de recursos financeiros para adquirir os recursos didáticos. Eles ajudam bastante na realização das atividades, tanto do Ensino Regular quanto nas atividades do Mais Educação.

C01: Muitos benefícios. Através das atividades socioeducativas, trouxe para a escola onde está adquirindo bens materiais, ampliando seus espaços físicos, fazendo com que a criança se sinta mais à vontade na escola, em um espaço para uma melhor aprendizagem.

C03: [...] nós tivemos a parte de recursos, melhorou mais o acervo da escola nesses termos dos recursos. Inclusive os recursos do letramento, a gente trabalha também na sala normal. A gente utiliza também deles. [...] Isso, do recurso do Programa Mais Educação. É o recurso veio como benefício. Favoreceu vários recursos para a escola.

C02: Muitos, principalmente em relação ao material didático, aquisição desse recurso através do governo federal. A gente recebe o recurso do governo federal, juntamente com a direção da escola, coordenação, sentamos, a gente observa aquilo que mais necessita para o funcionamento das oficinas e diante disso, dentro das possibilidades a gente procura trabalhar.

C04: Um dos primeiros benefícios é a aquisição de materiais para a escola que o programa permite [...].

A partir de suas falas, podemos inferir que o recebimento de recursos financeiros, apesar de ser em caráter suplementar, através do PDDE/Educação Integral, trouxe para a escola benefício físico e pedagógica, dada a possibilidade de melhoria no acervo dos recursos

matérias, didático-pedagógicos, na qualidade da merenda escolar, além de pequenos reparos realizados na escola, também garantidos pelos recursos.

No entanto, chamamos atenção para o fato de que, embora exista a assistência financeira do MEC para oferecer a ampliação da jornada escolar, consideramos ainda de baixo padrão tal financiamento, por isso entendemos o porquê da falta de espaços físicos adequados e entendemos ainda que, o aproveitamento de profissionais voluntários se deve ao financiamento insuficiente destinado as escolas para este fim. No tocante a essa questão sobre o financiamento do Programa, o texto oficial do Decreto nº 7.083 destaca que:

O Programa Mais Educação terá suas finalidades e objetivos desenvolvidos em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, mediante prestação de assistência técnica e financeira aos programas de ampliação da jornada escolar diária nas escolas públicas de educação básica (BRASIL, 2015).

Diante do exposto, entendemos que o sucesso do Programa depende do relacionamento institucional entre os entes federativos, tendo como mecanismo as relações de cooperação. Desta forma, à luz do texto legal, é preciso que a partir do regime de colaboração²⁴ a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios cumpram seus papéis numa perspectiva de compartilhamento e de corresponsabilidades com a garantia da qualidade da educação. Nessa direção, entendemos que organizar e oferecer educação com padrão de qualidade com base no regime de colaboração, é tarefa complexa, uma vez que no Brasil o regime ainda não foi regulamentado.

Nesse sentido, com base nos apanhados da pesquisa, constatamos que a colaboração da Prefeitura de Aldeias Altas para o Programa em termos de recursos financeiros se resume às despesas referentes ao pagamento mensal do aluguel de um espaço físico para o funcionamento de algumas oficinas, haja vista o proprietário ter negado conceder gratuitamente o ambiente para atendimento às escolas.

Dessa forma, cabe reiterar que, para pensar na ampliação da jornada escolar, é imprescindível melhorar o padrão do financiamento da educação, dado que há diversas demandas que requerem recursos financeiros, como construção de espaços físicos adequados, profissionais bem remunerados, etc., condições que a maioria das escolas públicas não possui

²⁴ A Constituição Federal, no seu art. 211, ao definir a organização do sistema educacional, reitera o regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios.

A Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional lei nº 9.394/96, no art. 8 estabelece: A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão em regime de colaboração seus respectivos sistemas de ensino.

e isso com certeza é uma realidade não só de Aldeias Altas, mas de muitos outros municípios brasileiros.

A categoria **alunos motivados** igualmente emergiu dessa questão em debate e alcançou uma frequência de 06 sujeitos entrevistados. Nas falas dos participantes, podemos aferir que o Programa, através da oferta de atividades socioeducativas no contraturno escolar, trouxe vários benefícios às escolas e aos alunos. Essas atividades incluem os campos da educação, arte, cultura, esporte, lazer e objetiva contribuir para a melhoria do desempenho educacional dos estudantes. Segundo os sujeitos entrevistados, por se tratar de atividades que exploram o lúdico, a ação, a dinâmica, o jogo e o movimento, dessa forma os estudantes se sentem mais atraídos e motivados em participar. Essa motivação, como bem explicita a fala de um dos sujeitos, estende-se ao contexto da sala de aula diante das tarefas pedagógicas, como o interesse pela leitura.

Nos trechos das entrevistas a seguir, apresentamos como esses participantes se expressaram.

D03: [...] Então trouxe muitos benefícios. Um deles é fazer com que eles estejam mais interessados na leitura. O outro é uma integração dos alunos uns com os outros mesmo. Isso, então fica aquele peso. Eles ficam perguntando. Todo o dia quando eu saio de um turno matutino, ele ficam perguntando: tia de tarde tem “Mais Educação”. Sim. Se não tem [interrupção da fala por parte da entrevistadora]. [...] Até no traje das crianças.

D01: [...] um dos benefícios é essa expressão, essa interação, essa forma das crianças se expressar tipo num teatro. Nós já temos muita coisa no teatro, um esporte e tudo. [...] Então, o professor Português já prepara textos para o teatro, porque o teatro já cobra, então, tem contribuições financeiras e contribuições de prática pedagógica.

D02: [...] as crianças estão mais envolvidas nas atividades da escola. Quando a gente propõe algum evento, eles querem participar da dança, eles querem participar do coral das quadrilhas.

D05: Trouxe vários benefícios. As crianças estão mais motivadas, mais extrovertidas, elas participam bem. Querem sempre estar envolvidas em tudo. Elas são dez nessa parte. Elas gostam muito.

C04: Trouxe, está resgatando alguns alunos que nem tinham mais vontade de estudar. Uma das oficinas que mais resgata o aluno é a do esporte, o esporte resgata bastante.

Podemos constatar pelos depoimentos acima que mais uma vez a questão da motivação é apontada pelos sujeitos, desta vez citada como um dos benefícios proporcionados pelo Programa à escola. Friedmann (*apud* KHALIL, 2011, p. 17) nos diz que a “motivação é o fator que influencia o desenvolvimento: se a motivação é grande, a criança irá se esforçar

para fazer as coisas mais complexas”. Ainda tomando como referência este autor, a aprendizagem depende da motivação, do interesse e da necessidade do aluno. Deste modo, compreendemos que, se o aluno não está motivado a aprender, estará fadada a ausência de aprendizagem e ao fracasso escolar.

A última categoria dessa questão foi **aproximação da família** com uma frequência representada por 02 partícipes da pesquisa. As impressões desses sujeitos apontam que após o funcionamento do Programa na escola, a família passou a participar mais desse ambiente nas reuniões e nas apresentações culturais.

Compreendemos que a participação da família no ambiente escolar é fundamental no processo ensino-aprendizagem, ambas devem ser vistas como parceiras e aliadas para que unidas estabeleçam uma relação sólida de envolvimento e cumplicidade, unidas por um único objetivo relacionado à aprendizagem dos estudantes. Abaixo, elencamos as falas que ilustram essa categoria.

D02: [...] *Os pais se aproximaram da escola. Com certeza!*.

C03: [...] *Aproximação da família.*

Na questão que perguntávamos aos sujeitos sobre o que poderia ser melhorado no Programa Mais Educação, 03 expressivas categorias emergiram. A pergunta foi aplicada aos gestores, coordenadores, professores e mães, totalizando 26 entrevistados.

A categoria **espaço físico adequado** foi a primeira que surgiu dessa questão e obteve uma frequência unânime de 26 sujeitos, ou seja, todos os entrevistados apresentaram como sugestão para melhoria do Programa, a ampliação do espaço físico. No início dessas análises, quando os entrevistados foram instigados em julgar o contraturno, esse assunto já despontava. Verificamos pelos apanhados da pesquisa que, o problema da falta de espaço físico adequado para funcionamento das oficinas é um dos maiores obstáculos na implementação do Programa em Aldeias Altas.

Segundo Mosna (2014, p. 133), “na concepção do Programa, a utilização dos espaços comunitários transcende o caráter físico dos espaços escolares, ou seja, não decorre simplesmente da inexistência desses espaços”. Entretanto, como já foi evidenciado, em Aldeias Altas não foi possível estabelecer parcerias em relação à disponibilidade de espaços físicos particulares com proprietários locais, além disso, os espaços públicos cedidos não são adequados.

As falas adiante mostram como essa categoria apareceu nas falas.

P04: [...] Assim, a estrutura da escola. O espaço físico, que não tem o espaço adequado pra eles. Por exemplo, eles trabalham aqui no refeitório, é aonde eles exercem uma parte do seu trabalho. Tem o salão ali que também o espaço não é adequado. Com certeza! Se tivesse esse espaço, seria bem mais proveitoso.

P06: [...] questão do espaço que a gente sabe [espaço físico] espaço físico, para que o programa possa atuar adequadamente, espaço adequado para atuação do programa.

P01: Professora, em primeiro lugar, eu quero dizer um ambiente saudável, um espaço bem amplo, adequado. Isso contribui.

P02: [...] melhorar esse espaço físico para planejar os locais adequados para funcionar as oficinas.

P03: Tem várias sugestões dessa melhoria. A questão do espaço físico, locais adequados.

D01: [...] O espaço físico também deixa a desejar, mas a gente termina se adequando, se adaptando e ele termina não sendo uma situação tão incômoda.

D03: [...] construção de espaço físico que a gente não tem. Então, para o programa ser trabalhado de acordo com as normas exigidas. A gente teria que ter um espaço e é o que a gente não tem. Espaço físico.

D06: Também temos a questão do espaço físico da escola, que a gente não dispõe. Porque a escola foi construída para atender a uma demanda de aluno e a gente tá aumentando essa demanda. O espaço está sendo pequeno para atender o Ensino Regular e ainda mais o Ensino Integral que é o Mais Educação.

C01: Tem muitas coisas que ele poderia ser melhorado. A gente ainda necessita de muito espaço, espaço físico onde possa estar comportando essas oficinas.

C02: [...] nós temos bastante dificuldade aqui na escola em relação ao espaço, principalmente para as oficinas funcionarem no contraturno, porque seria excelente se a gente tivesse esse espaço, mas aqui a gente faz adaptações, o que não é correto. A gente atende como pode, mas a deficiência é bem grande em relação ao espaço físico.

M03: O espaço físico. Eu como mãe vejo assim, a preocupação da escola na questão do espaço. Tem até atividade que é desenvolvida na quadra da escola, mas no caso, a quadra não é coberta. Então a atividade tem que ser muito cedo por conta do sol. E eu vejo assim, a preocupação da coordenação do “Mais Educação”, da direção da escola, da questão do espaço. Então eu acho assim que deveria melhorar mais a questão do espaço e a questão do recurso. Por que assim, mais recursos poderia melhorar.

M06: Na questão dos espaços, que é muito pouco, deveria ter um espaço maior para as oficinas do Mais Educação.

M05: Só o espaço que não tem aqui na escola. O espaço muito pequeno para as crianças. Mesmo assim, estão participando.

M02: Assim, um lugar próprio só para o “Mais Educação”, só para as oficinas. Seria bom pra gente! [...] o local também que não é adequado. Tem mães que não deixam nem o filho ir, porque o local não ajuda. Ficam preocupadas, aquela coisa toda. Mas tem que ter um local melhor pra ele.

As falas acima revelam expressivamente quanto à problemática da falta de espaço físico vem prejudicando o desenvolvimento das oficinas. Chamamos atenção para a fala da última mãe entrevistada que nos permite compreender o distanciamento e a indiferença de algumas famílias em relação ao Programa e à escola, apontados por outros sujeitos da pesquisa, que consideram essa conduta familiar como falta de parceria da mesma. Nesse sentido, compreendemos que no contexto da prática podem até existir famílias descomprometidas com o acompanhamento do filho na escola, mas existem neste mesmo contexto aquelas que não apoiam e nem incentivam a participação dos filhos no Programa por uma questão de proteção e de compreensão de que nesses ambientes inadequados e impróprios às oficinas, os objetivos do Programa estariam distantes de ser alcançados.

A categoria, **ampliação e normalização dos recursos financeiros**, foi a segunda que surgiu da questão em referência e alcançou também uma frequência considerável de 25 participantes entrevistados. Verificamos que enquanto na questão anterior os recursos financeiros foram apontados como um dos benefícios para a escola, aqui nessa questão os sujeitos acrescentam, sugerindo que para o Programa melhorar será necessária a ampliação e regulamentação desses recursos. Para esses sujeitos, a possibilidade de contar com mais recursos financeiros permitiria à escola investir mais no Programa, melhorando a merenda escolar e a ajuda de custo dos monitores, adquirindo transporte escolar, construindo ou ampliando espaços físicos, o que sem dúvida proporcionaria mais oportunidades educativas aos estudantes.

Nos trechos das falas a seguir, apresentamos como esses partícipes se manifestaram.

D02: *Acho que o recurso deveria vir mais na data certa. Deveria ser mais acompanhado. Até mesmo pelo pessoal de lá. Ver como é que está nas atividades. Se pudesse ser maior, seria melhor. Ajudaria muito mais as escolas, porque seriam mais crianças atendidas, mais monitores pra ajudar também.*

D03: *Ampliar esses recursos, porque esses recursos são muito importantes, principalmente pra nossa área, pra todo o município de Aldeias Altas. Mas, falando em escola Maria da Conceição, eu gostaria muito que melhorassem esses recursos, que fossem ampliados. E que fosse pago em dia para que fosse melhorada a bolsa dos monitores. Que eles se sentissem mais motivados, porque é pouco, mas mesmo assim, eles estão aqui em peso. Eles não faltam. Então, se fosse melhorado, o rendimento seria bem maior.*

D04: *Poderia ser melhorado, porque no momento em que o recurso é melhorado, você tem mais estrutura, tem um embasamento melhor, até no contrato de monitores. [...] o recurso vem atrasado. Estamos com dois anos assim. No ano passado só veio à primeira parcela. Nesse ano, ainda não veio nenhuma. E fica muito difícil assim, fica um trabalho quebrado. E aí no momento em que você se empolga, esmorece, desanima, porque não tem*

como continuar. E as crianças ficam mais prejudicadas ainda, porque elas ficam ansiosas. Toda hora perguntando: E o programa tia, não vai mais voltar? Por que elas estão empolgadas.

D05: *É, o pagamento em dia das parcelas, que fosse uma parcela única e no início do ano, o valor da bolsa dos monitores melhorado para poder ter uma melhor qualidade nas oficinas e principalmente a construção de um espaço físico para um bom funcionamento das oficinas. Isso nos aflige.*

D06: *O programa poderia ser melhorado em relação ao recurso financeiro que vem tendo uma grande falha em questão de atraso, em questão de quebra, porque às vezes ele vem uma parte e outra não. Quando ele vem em parcelas não dá para a gente planejar, porque não sabe se vai realmente cair à segunda parcela ou não.*

M03: *[...] Então eu acho assim que deveria melhorar mais a questão do espaço e a questão do recurso. Por que assim, mais recursos poderia melhorar.*

P04: *E também a valorização dos monitores. Eles são bem empenhados. A gente vê que eles se esforçam pra fazer a coisa acontecer. Então que fosse mais valorizado. No sentido financeiro, financeiramente. Que eles pudessem ser bem mais recompensados.*

Como sugerem as falas acima, é de importância vital o aumento do apoio financeiro ao Programa destinado às escolas, bem como sua normalização. Entendemos as dificuldades por que passam esses atores para prosseguir com o andamento do Programa, dado a insuficiência desses recursos e que se torna ainda mais complicado com o atraso, impossibilitando às escolas de planejarem suas ações, como consta na fala do participante (D06).

No Brasil, no que diz respeito às políticas públicas de educação, a ênfase na insuficiência de recursos financeiros é histórica, por essa razão muitas delas tiveram suas ações e metas interrompidas e conseqüentemente objetivos não alcançados. Nesse sentido, os maiores prejudicados são seus beneficiários, os diretos e os indiretos. Um dos grandes obstáculos para buscar solucionar os problemas educacionais brasileiros é o financiamento da educação.

A categoria, **formação dos monitores** foi a terceira e última dessa questão e obteve uma frequência de 15 participantes. Verifica-se que mais uma vez a questão da formação dos monitores é apontada pelos sujeitos entrevistados como sugestão de melhorias para o Programa. Como já foi mencionado nesta análise, a maioria dos monitores que acompanham as atividades do Programa em Aldeias Altas são jovens e adultos que não têm formação acadêmica favorável ao efetivo desenvolvimento das oficinas. Segundo dados levantados na pesquisa, a maioria dos interessados que procura vaga para trabalhar no Programa possuem ensino médio completo, outros com ensino médio incompleto (cursando o 3º ano), poucos

universitários e agentes culturais com habilidades específicas. Trata-se de pessoas desempregadas com poucas perspectivas de inserção no mercado de trabalho e para não ficarem sem trabalhar procuram o Programa.

Em contato informal com a coordenação do programa verificamos foi que essas pessoas são admitidas para trabalharem no Programa porque poucos demonstram interesse no valor da ajuda de custo paga pelo Programa, que é de R\$ 80,00 por turma para escolas da zona urbana e R\$ 120,00 por turma para as escolas da zona da rural. Considerando que cada monitor só poderá assumir o limite máximo de 05 turmas, o valor máximo é R\$ 400,00 e R\$ 600,00 respectivamente.

Nessa perspectiva, as pessoas que têm grau superior de ensino conveniente às necessidades do Programa, dificilmente se submetem a trabalhar nas oficinas, recebendo os valores estabelecidos pelo FNDE, posto isto a coordenação aposta em admitir pessoas com formações impróprias, sob pena de algumas oficinas não funcionarem. No entanto, a coordenação intensifica o acompanhamento desses monitores e realiza encontros mensais de planejamento, conforme constatamos nos cronogramas das ações do PME. Essa realidade já acontece desde o ano de 2012, período de início do Programa no município.

Nesse sentido, corroboramos essas falas dos sujeitos entrevistados, entendemos a realidade como um problema que paira sobre o desenvolvimento das atividades e conseqüentemente sobre os resultados esperados. Desse modo, como bem sugerem os entrevistados, investir na formação desses monitores é substancial para que o Programa melhore e alcance seus objetivos.

Nos trechos das entrevistas a seguir, apresentamos como esses participantes se expressaram.

P07: *A formação dos monitores, [...]. Lembrar sempre que está se trabalhando também com crianças que estão em formação. Qualquer formação errada vai ser assim a personalidade deles, nós estamos formando cidadãos.*

C01: *Um monitoramento melhor na questão de estar preparando esses monitores para que eles possam estar preparando melhor esses alunos. A gente faz o planejamento mensal, mas necessita que tenha um acompanhamento melhor. Que fosse formação pelo menos de três em três meses, para que a gente pudesse estar acompanhando melhor esses monitores. Para que eles possam estar trabalhando melhor com o aluno na sala de aula.*

M01: *Acho que os monitores também não são preparados pra isso. Hoje qualquer um é monitor aqui.*

M03: *É com mais experiência. Mas eu vejo assim, o esforço deles em estar melhorando. Por que tem uns monitores que tem mais facilidade outros tem mais dificuldade. Mas eles são muito esforçados, sempre trazem novas atividades pros meninos, chamam a atenção dos meninos, acompanham, planejam. Eu vejo assim, eles buscam melhorar cada dia, eu vejo o esforço deles.*

C02: *[...] em relação à capacitação dos monitores que lidam diretamente com essa criança, a gente percebe essa deficiência, e a gente também observa a falta de incentivo por parte do que eles recebem. Eles reclamam que é pouco [...] Melhorar o desempenho do monitor e do programa, juntamente com os alunos.*

D01: *Às vezes o perfil do monitor não bate muito com a dinâmica do projeto. Então, um monitor mais preparado ia conseguir dialogar melhor com o que a escola faz e o programa já é uma extensão do que a escola realiza, então eu vejo que poderia melhorar o monitor.*

P02: *[...] programa deveria ser melhorado no planejamento, tanto dos monitores quanto da escola, [...].*

C03: *Monitores bem mais capacitados, experientes. Isso favoreceria. Seria excelente! A gente teria com certeza uma formação integral perfeita.*

P06: *[...] a capacitação dos monitores, certo, uma capacitação que venha mostrar para a comunidade que esses monitores são capazes de acompanhar os seus filhos, [...].*

O conjunto as falas desses sujeitos nos leva a inferir que ao relacionarem a qualidade da aprendizagem dos estudantes à formação dos monitores, eles partem do princípio de que uma educação de qualidade exige profissionais formados, qualificados e habilitados para essa árdua tarefa.

Todas as questões seguintes foram aplicadas somente com as 06 mães participantes da pesquisa. Nesta primeira sequência, questionávamos se elas incentivam a participação dos filhos nas atividades do Programa Mais Educação. Desta questão emergiram 02 categorias. No que se refere aos depoimentos daquelas mães cuja resposta foi “sim” a categoria **previne a vulnerabilidade social** desponta com a maior frequência das falas de 05 sujeitos.

Os trechos das entrevistas abaixo servem para ilustrar como os sujeitos se manifestaram quanto a essa categoria.

M06: *Por que eu acho muito importante. Quando ele tá aqui, na escola, no Mais Educação, ele não tá nas casas alheias, fazendo coisas erradas. Aqui eu sei que ele tá na escola aprendendo mais ainda do que aprendeu e vai aprender mais.*

M05: *Incentivo sim! Pra que ela não fique na rua nos horários que tá desocupada fora da escola.*

M04: *Por que a partir do momento em que eu incentivo ela a participar das atividades do Mais Educação, eu estou tirando ela da rua, da TV. Hoje como a gente sabe, a TV tá tirando muito a atenção das crianças. Então a*

partir do momento em que eu estou incentivando, ela já está focando outras coisas que não são boas pra ela.

M03: *Com certeza, porque enquanto ele está nas atividades [...] [pensamento inconclusivo]. Por exemplo: ele gosta muito de jogar bola. Ele vai pro futsal, ele participa da atividade de capoeira. Então, enquanto ele está nas atividades do Programa Mais Educação, ele não está na rua. Quando ele está em casa, ele se preocupa em fazer as atividades da escola. Ele se preocupa em fazer as atividades da escola justamente pra ir para as atividades do “Mais Educação”.*

Diante das falas, podemos inferir que a opinião dessas mães quanto a essa questão coincide com as falas dos sujeitos que apontaram também a questão da vulnerabilidade social, quando indagados no início dessas análises sobre o contraturno do Programa. As mães entrevistadas também vislumbram que, por meio do Programa, é possível prevenir que crianças, jovens e adolescentes estejam em situações de risco e perigo por estarem na rua ao invés de estarem na escola em atividades educativas. Entendem que a escola, pública ou particular, ainda é um espaço de aprendizagem, educação e formação, mas também de proteção para seus filhos, apesar das atrocidades e violências que vem verificando-se no mundo nas últimas décadas no interior das escolas.

Na próxima questão, perguntávamos se as mães haviam percebido alguma mudança no comportamento do filho ou da filha após a sua participação no Programa Mais Educação. Uma única mãe declarou que o filho manteve o mesmo comportamento após o Programa. Das falas das outras mães emergiu com destaque a categoria **comportamento motivado** que obteve uma frequência fundada nas falas de 05 mães.

Nas falas das entrevistadas a seguir, apresentamos como essas mães se expressaram.

M06: *Sim! Porque ele se incentiva mais em estudar. Ele é um garoto muito inteligente, busca mais e mais conhecimento, porque ele é um tipo de criança que não quer deixar nada para depois, quer fazer tudo na hora. Pra mim é muito importante ele ter aprendido mais está buscando muito mais coisas. [...] mais interessado ainda.*

M05: *Percebi, ela mudou um pouco o comportamento. [...] Melhorou sim.*

M01: *[...] a Maria Eduarda que gosta mesmo de ir. A Maria Eduarda sim. Mais interesse.*

M02: *Percebi. Eles ficam mais preocupados, eles não querem faltar na escola, no “Mais Educação”, principalmente eu nunca gostei de filha minha faltar realmente na escola, não. Mas o “Mais Educação” já ajudou mais.*

M03: *Até na organização dele mesmo, porque antes ele acordava tarde para fazer as atividades. E pra participar das atividades do “Mais Educação”, ele acordava mais cedo. E também ele diz: não, mãe, vamos fazer essas atividades à noite, porque amanhã tem atividades do “Mais Educação”. Ele se organizou mais nessa questão.*

Como podemos observar nas falas acima, após o Programa Mais Educação na escola, os filhos passaram a apresentar condutas motivadoras, seja junto às aulas regulares, seja junto às oficinas do Programa. No entanto, não se pode afirmar que, como já foi assinalado, a motivação é tudo aquilo que move a pessoa para realizar uma ação, além de constituir-se num imprescindível mecanismo favorável à aprendizagem e ao sucesso escolar. Trata-se de uma questão determinante para a qualidade da aprendizagem e do rendimento escolar. Nesse sentido, verificamos que a motivação proporcionou aos alunos mudança de hábitos e comportamentos, de modo que após o Programa têm demonstrado mais empenho e dedicação às atividades e tarefas escolares, todavia devemos chamar atenção para a possibilidade de alguns estudantes que participam das atividades socioeducativas do Programa poder apresentar menor motivação para as aulas regulares.

A questão subsequente foi a última das entrevistas e também foi aplicada às mães, nela perguntávamos se, com a participação dos seus filhos no Programa Mais Educação, elas teriam notado neles a preocupação em não faltarem à escola. As falas das mães fizeram emergir duas importantes categorias. A de maior expressividade foi a categoria **motivação para o Programa** que obteve uma frequência de 04 partícipes da pesquisa, conforme podemos constatar nas manifestações, segundo as falas a seguir:

M06: *Sim, porque ele é muito preocupado, no dia em que não vem à escola. Pra ele, no dia que não tem aula, ele acha muito ruim. Ele diz assim: mãe eu quero ir à escola. Eu digo: meu filho, mas hoje não tem aula. Principalmente para jogar bola, ele gosta muito de jogar bola.*

M05: *Ela tem essa preocupação de não faltar, de jeito nenhum. [...] Ela gosta de participar de todas.*

M03: *Sim. Até porque ele gosta muito de jogar bola, de futsal, de futebol. Eu dizia assim pra ele: Se tu não fizer tuas atividades da escola, tu não vai pro “Mais Educação”. Ai ele diz assim: ah não, eu vou fazer minhas atividades pra poder ir nas oficinas. Pra poder participar. Porque como tem o horário, ele tinha que se organizar na questão do horário. Eu notei assim, que ele ficou mais preocupado, tanto com as atividades da escola e do “Mais Educação”. Ele achava assim, que se ele faltasse na escola, o monitor iria chamar atenção dele. Quando tem reunião, a direção sempre pede pros pais que os alunos não falem, porque se não, não vão poder participar das atividades do “Mais Educação”. Não que o aluno não possa participar das atividades do “Mais Educação”, mas eu pelo menos, tive sempre a preocupação dele não faltar à escola, mas também não faltar às atividades.*

Nessa perspectiva, verificamos que repetidamente o tema motivação desponta por meio de impressões dos sujeitos dessa pesquisa. As falas das mães entrevistadas denunciam o

interesse dos filhos para participar do Programa, sobretudo nas oficinas de esporte. Esse comportamento e conduta faz com que o filho não queira faltar à escola. Posto isto, podemos mais uma vez inferir que o Programa, a despeito dos problemas que afetam sua implementação, é capaz de despertar motivação e interesse nos estudantes para participar das oficinas.

A categoria **desmotivação para o Programa** surgiu a partir das falas de 02 mães e foi a segunda dessa questão e última de todas as que emergiram das entrevistas. Aferimos nas falas das mães que o Programa não foi motivo de incentivo e atração para seus filhos em relação ao zelo pela frequência assídua na escola, após o Programa, eles não passaram a ter maiores interesses de frequentar a escola, como manifestou a maioria aludida nas falas das outras mães.

Os trechos das entrevistas a seguir mostram como essa categoria foi revelada através das falas das mães participantes.

M01: *Não! Eles vão livre mesmo, mas não através do Mais Educação.*

M04: *Assim, às vezes ela lembra às vezes eu que tenho que lembrar.*

Compreendemos que se o sucesso do aluno no Programa está para a motivação, o insucesso está para a desmotivação e desinteresse. Significa afirmar que esses estudantes, estando no Programa sem motivação e interesse, os resultados de suas aprendizagens nas oficinas poderão não ser satisfatórios. Posto isto, podemos inferir que a conduta desses alunos pode estar associada com razões pessoais ou com os problemas e as dificuldades com que o Programa se apresenta no contexto da implementação, por exemplo o despreparo da maioria dos monitores e a inadequação dos espaços físicos para funcionamento das oficinas.

A análise da política pública realizada nesta dissertação percorreu os contextos teórico-metodológicos do ciclo de política defendido por Ball, Bowe e Mainardes e considerou somente os três primeiros contextos; o da influência, da produção do texto e o da prática que hora se encerra. Nesse trajeto adquirimos elementos que nos permitiram apresentar a seguir nossas considerações finais quanto a este trabalho.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

No Brasil a escola pública nasceu e cresceu pela metade, isto é, de poucas horas, pouco espaço e poucos profissionais (CAVALIERE, 2009). A essa assertiva adicionamos ademais, uma escola pública de poucos recursos financeiros e materiais, de poucas adequadas estruturas físicas, enfim, uma escola pública de poucos olhares de comprometimento político em favor da qualidade da educação. Nesse sentido, entendemos que essa realidade poderá ser modificada a partir de políticas públicas consistentes e transformadoras.

O Programa Mais Educação, como política pública do Estado, apresenta-se a partir de sua formulação como uma proposta para o alcance da qualidade da educação pública brasileira, apostando que a ampliação do tempo e dos espaços educativos possa ser a solução para os problemas da qualidade do ensino. Deste modo, precisa ser objeto de pesquisas e ser analisada e avaliada para que possamos identificar os aspectos favoráveis ou impeditivos para que ele alcance seus objetivos. Daí a importância que vêm assumindo as análises e avaliações de políticas públicas por estudiosos, educadores e pesquisadores da área do governo. Nesse segmento, é que este trabalho constitui-se na análise do processo de implementação do Programa Mais Educação na rede pública municipal de ensino da cidade de Aldeias Altas, Estado do Maranhão.

Assim sendo, este estudo direcionou um olhar especificamente para descrever a implementação do Programa Mais Educação na rede pública municipal de ensino de Aldeias Altas (MA); conhecer as impressões dos participantes entrevistados quanto à proposta do Programa diante da melhoria da aprendizagem dos alunos e confrontar a realidade prática do Programa em Aldeias Altas com suas finalidades e objetivos explicitados nos seus textos.

Nesse sentido, esta análise se orientou pela abordagem do ciclo de política de Ball, Bowe e Mainardes por ser um ciclo favorável na análise do Programa Mais Educação, assim como para o alcance dos objetivos propostos. Fizemos uso da análise de conteúdo de Bardin (1977), por meio da técnica de análise de categoria, para analisar as comunicações enunciadas nas falas dos sujeitos, partícipes desta pesquisa, através de procedimentos organizados que nos permitiram fazer inferências.

A partir da realização das análises, procuramos alcançar resposta e esclarecimentos para o problema, fundamento desta pesquisa, que nos dedicamos a investigar: o Programa Mais Educação vem sendo implementado nas escolas da rede pública municipal de ensino de Aldeias Altas (MA), segundo os textos oficiais e orientadores que o fundamentam?

Ao percorrer o contexto da influência, realizamos um resgate histórico das concepções clássicas e contemporâneas de educação integral e nesse percurso constatamos que sua gênese começa na Grécia a partir do início das discussões sobre os fins da Paidéia, que defendia uma educação integral de corpo e espírito para o homem atuar em sociedade, considerando ainda suas qualidades intelectuais, físicas, estéticas e éticas. Nesse sentido, ao longo da trajetória da educação integral, verificamos que muitas concepções emergiram a partir de disputas e embates entre diversas ideologias político-filosóficas que conceberam e defenderam a educação integral de modos diferentes entre si.

Os integralistas influenciados pela ideologia política conservadora reconhecem a educação integral como aquela que prepara o homem todo, isto é, o homem completo em suas possibilidades físicas, morais, cívicas, intelectuais, artísticas e espirituais, porém era uma educação que deveria estar sempre a serviço do Estado Integral. Já os anarquistas influenciados pelo socialismo advogavam uma educação integral não estatal, contra qualquer relação de autoridade em favor da liberdade e emancipação do trabalhador. A ideia era de uma educação humanística que focasse os aspectos intelectuais, políticos, físicos, artísticos, estéticos e éticos. Quanto aos liberais da Escola Nova, a ideia defendida de educação integral do homem é uma educação associada à experiência e que considere os aspectos intelectuais, físicos, artísticos e culturais do sujeito voltado para a construção de uma sociedade democrática contrapondo-se à educação tradicional e autoritária. Nesse sentido, a educação tem como eixo norteador a vida, experiência e aprendizagem.

Liberais do escolanovismo como Anísio Teixeira, educador brasileiro de grande respaldo na história da educação brasileira, lutava por uma escola pública, estatal, gratuita e laica para todos; também defendeu a bandeira da educação integral, todavia, combinada com o tempo integral. Anísio entendia que o tempo integral é imprescindível para a consolidação de uma educação integral. Afirmava ainda que não há como acontecer educação integral sem tempo integral. Tanto Anísio como Darcy Ribeiro aspiravam a uma educação integral brasileira com ampliação da jornada escolar, que possibilitasse às crianças múltiplas possibilidades de aprendizagens.

Com o surgimento da ideologia política neoliberal na década de 1990, segundo Cavaliere (2009) e Marrach (1996), a educação passa a ser dever não só do Estado, mas também da família e da sociedade em virtude de fatores políticos e econômicos. Posto isto, emerge uma nova concepção de educação integral defendida pelo Movimento das Cidades Educadoras. Uma tendência contemporânea que não deixa de combinar elementos com concepções mais antigas. Trata-se de uma tendência atual de educação integral que se

desenvolve com a coresponsabilidade entre Estado, sociedade e família. Nesse sentido, a educação integral transcende os muros da escola, entendendo que nos diferentes espaços da comunidade existem numerosas oportunidades de aprendizagens e de construções de conhecimento por meio da observação, da experimentação.

Continuando o percurso no contexto da influência, constatamos que diversas experiências de educação integral com ampliação da jornada escolar foram implantadas e implementadas no Brasil, sendo a primeira delas idealizada por Anísio Teixeira no Estado da Bahia na década de 1950 e foi denominada Centro de Educação Popular. A educação do Centro seguiu os ideários da Escola Nova de John Dewey e oferecia atividades que segundo Nunes (2000), foram assim organizadas: setor de trabalho destinado às artes aplicadas, industriais e plásticas; setor recreativo: jogos, recreação e ginástica; no setor artístico: teatro, música e dança; setor de extensão cultural e biblioteca: leitura, estudo e pesquisa e setor socializante: grêmio, jornal, rádio escola, banco e loja.

A escola de Anísio foi criada como modelo para universalização da educação integral do homem e para a correção das desigualdades sociais oriundas da posição e da riqueza. Com essa primeira experiência a ampliação do tempo escolar passa a constituir-se um problema político.

Após esta experiência, várias outras foram implantadas no território brasileiro seguindo os mesmos moldes do modelo de Anísio, desde a década de 1950 até a década de 1990, quando a questão da ampliação da jornada escolar entra pela primeira vez na agenda decisória do Governo Federal, na época comandado por Fernando Collor de Melo. Inicialmente a escola foi denominada de Centro Integrado de Apoio à Criança e ao Adolescente (CIAC), após o impeachment de Collor, Itamar Franco assume o comando do país e muda o nome da escola que passou a se chamar Centros de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente (CAICs). Esta escola como sendo a primeira experiência de educação integral proposta pelo governo federal teve poucos anos de existência e, por questões políticas, deixou de funcionar em 1995, já no governo do Presidente Fernando Henrique Cardoso. Passados mais de quinze anos, pela segunda vez, em 2007, no segundo mandato do Presidente Luís Inácio Lula da Silva, a questão da ampliação da jornada escolar e a bandeira da educação integral voltam a ganhar atenção especial e assim pela segunda vez ingressa para a agenda decisória do Estado, alicerçada pelo Programa Mais Educação.

Nesse sentido, verificamos que historicamente tem sido escassa a existência de políticas públicas de educação integral com ampliação da jornada escolar, idealizadas e implantadas a partir da ação do Estado. Ainda nesse contexto, constatamos que a maioria das

experiências brasileiras de escolas de educação integral com ampliação da jornada escolar foram propostas por governos estaduais e municipais.

Ao percorrer o contexto da produção do texto do Programa Mais Educação, política educacional objeto desta análise, analisamos os textos oficiais e orientadores do Programa e verificamos que este eclodiu num momento de significativas e entusiasmadas discussões em favor do alcance da qualidade da educação brasileira. Nesse sentido, o Programa foi instituído por meio da Portaria Normativa Interministerial nº 17, de 24 de abril de 2007, em parceria com governos estaduais, municipais, do Distrito Federal, e instituições públicas e privadas “visando fomentar a educação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio do apoio a atividades socioeducativas no contraturno escolar”. Nesse sentido, o Programa é uma política pública sustentada na intersectorialidade enquanto um dos princípios norteadores da gestão pública que pressupõe a articulação entre os diversos setores sociais.

Verificamos que a concepção de educação integral proposta pelo Programa se ancora nas ideias de Anísio Teixeira e nos princípios das Cidades Educadoras que, segundo Cavaliere (2009, p. 59), referem-se a um paradigma influenciado pelas ideias neoliberais. De acordo com Marrach (1996), o discurso neoliberal defende a educação como dever compartilhado entre Estado, família e sociedade, reduzindo assim a responsabilidade do Estado diante da oferta da educação como direito social de todo cidadão.

Nesse contexto observamos que após passados quase dois anos da publicação da portaria que criou o Programa, o MEC lançou os documentos com os textos orientadores explicitados nos cadernos da Série Mais Educação, chamados de trilogia, assim como o caderno Programa Mais Educação: Passo a Passo, todos lançados em 2009 sob a organização da Prof^a Jaqueline Moll. Estes textos oferecem aos implementadores contribuições para operacionalização e implementação do Programa. Logo em 2010, é também lançado o Decreto Presidencial nº 7.083, como outro instrumento legal de apoio ao Programa. Seu texto dispõe sobre a política e traz mais esclarecimentos sobre o objetivo do Programa de promover a ampliação do tempo escolar numa perspectiva de educação integral. Analisando todos esses textos, detectamos muitas incoerências e mudanças. Dessa forma, identificamos contradições quanto à finalidade e aos objetivos do Programa expressos na Portaria e no Decreto, bem como algumas mudanças de mérito identificadas nos textos orientadores do Programa.

Observamos que a proposta do Programa é de caráter protetivo e assistencialista do mesmo modo como muitas outras experiências já implantadas no Brasil

Prosseguindo com o nosso trajeto, no contexto da prática, realizamos a análise da implementação do Programa Mais Educação no Município de Aldeias Altas (MA), onde foi

possível realizar um confronto entre as falas e impressões dos sujeitos entrevistados com finalidades e objetivos expressos nos textos do Programa. Nesse sentido, a referida análise apontou contradições, benefícios e dificuldades na implementação da política. Assim sendo, reiteramos, conforme Ball e Bowe (*apud* MAINARDES, 2006), que é no contexto da prática que a política pode gerar efeitos e consequências que podem provocar mudanças e transformações. Posto isto, a seguir abordaremos os resultados da análise quanto aos achados da pesquisa empírica na arena para qual se dirigiu.

Dessa forma, o contexto da prática nos mostrou que o Programa iniciou em 2012, atendendo a uma quantidade ínfima de escolas e poucos alunos, mas em 2013, houve um crescimento vertiginoso nesses atendimentos. Mediante os achados da pesquisa, constatamos que esse progresso também foi conferido quanto aos recursos financeiros repassados às escolas atendidas até o ano de 2014. Todavia, no ano de 2015, em virtude do início da crise político-econômica que vem assolando nosso país, os repasses apresentaram uma vertiginosa decadência.

Constatamos, na análise, que os implementadores seguem as sugestões expressas nos textos legais e orientadores da política quanto aos critérios de escolha de alunos para participar das oficinas do Programa. Quanto a esta questão, verificamos que o Programa, ao estabelecer critérios de seleção de acesso na escola pública de educação integral, limita as oportunidades de acesso à escola e não contribui na direção da universalização de acesso para todos.

Verificamos, no contexto da implementação algumas contradições e desencontros com os textos da política, a saber: a inexistência de articulações e parcerias locais com organizações da sociedade civil e órgãos privados; o não atendimento educacional especializado; o desprestígio e dispensa do professor, dada a atribuição e responsabilidade pelas atividades socioeducativas a agentes, universitários e a outras pessoas da comunidade; a desarticulação entre as atividades socioeducativas e o Projeto Político Pedagógico, o que nos faz inferir que não houve ressignificação no currículo escolar na perspectiva da educação integral, tornando-se quase impossível promover uma formação integral do estudante.

Quanto às dificuldades identificadas e que vêm prejudicando o andamento do Programa, segundo achados da pesquisa, conferimos a falta de espaço físico adequado nas escolas, e fora destas, para o funcionamento das atividades socioeducativas; a infrequência de muitos alunos na maior parte das oficinas em virtude de não se sentirem motivados em participar do Programa; falta de transporte escolar para o atendimento dos alunos que moram distantes das escolas; a maioria dos monitores não é detentora de formação e habilidades

específicas favoráveis ao desenvolvimento das atividades; atraso nos repasses dos recursos financeiros destinados às escolas; redução vertiginosa dos recursos financeiros no ano de 2015, o que fez algumas escolas, em agosto deste mesmo ano, paralisar o andamento das oficinas do Programa antes do cumprimento do calendário das atividades socioeducativas.

Apesar dessas dificuldades e contradições constatadas, verificamos igualmente algumas potencialidades e vantagens que o Programa proporcionou e que consideramos necessário apontá-las, como: a melhoria da aproximação entre a família e a escola; os incentivos financeiros oriundos do FNDE, apesar dos atrasos, contribuem significativamente para a gestão das ações da escola; redução da evasão, distorção idade-série e reprovação; prevenção da vulnerabilidade social e educacional que acarreta uma parcela de alunos; o interesse de alguns alunos em participar das atividades escolares e, por consequência disso, tem contribuído para a melhoria da aprendizagem desses alunos, apesar da maioria não apresentar muita motivação.

Dessa forma, no tocante às contradições e dificuldades constatadas, podemos afirmar que a implementação do Programa Mais Educação em Aldeias Altas (MA), em parte, não vem seguindo o que foi proposto pelos textos formuladores, isto é, o Programa não está funcionando em consonância com seus dispositivos legais e orientadores.

Chegando ao final desse percurso, verificamos, na implementação da política, situações de dificuldades e obstáculos decorrentes principalmente do baixo padrão de financiamento disponível às escolas para o andamento do Programa. Dessa forma, cabe reafirmar que, para oferecer uma educação na perspectiva da integralidade em jornada escolar ampliada, é substancial a disponibilidade de recursos financeiros suficientes ao atendimento das demandas inerentes à política, bem como uma ressignificação curricular para alcançar os objetivos e metas almejadas.

Compreendemos que, mediante os achados no contexto da implementação do Programa Mais Educação em Aldeias Altas (MA), inferimos que este necessita de ajustes resistentes do ponto de vista da formulação e do financiamento sob pena dessa política ter o mesmo desfecho de outras experiências realizadas no Brasil, que precocemente, ou antes que culminasse sua plenitude quanto ao alcance de seus objetivos, foram encerradas.

REFERÊNCIAS

ASSOCIAÇÃO INTERNACIONAL DAS CIDADES EDUCADORAS - AICE. Rede Brasil. Disponível em: <cidadeseeducadorasbrasil.net.br>. Acesso em: 12 jul. 2015.

BALL, Stephen; MAINARDES, Jefferson (Orgs.). **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011.

BAPTISTA, T. W. F.; REZENDE, M. **A ideia de ciclo na análise de políticas públicas**. 2011. Disponível em: <<http://www.ims.uerj.br/ccaps/wp-content/uploads/2011/09/Capitulo-5.pdf>>. Acesso em: 07 mar. 2015.

BARDIN, Lawrence. **Análise de conteúdo**. Paris: Universidade de France, 1977. Disponível em: <<http://docslide.com.br/documents/bardin-laurence-analise-de-conteudopdf.html>>. Acesso em: 12 jan. 2015.

BENTO, A.. Investigação quantitativa e qualitativa: dicotomia ou complementaridade? **Revista JA** (Associação Académica da Universidade da Madeira), n. 64, a VII, abr., p. 40-43, 2012. Disponível em: <<http://www3.uma.pt/bento/Repositorio/Investigacaoqualequan.pdf>>. Acesso em: 29 fev. 2014.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988.

_____. Câmara dos Deputados. **LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Câmara dos Deputados. Brasília, Coordenação Edições Câmara, 2010.

_____. Senado Federal. **Estatuto da Criança e do Adolescente – Lei 8.069 de 13 de julho de 1990**. Disponível em: <<http://www.planalto.org.br>>. Acesso em: 20 maio 2015.

_____. **Portaria Normativa Interministerial nº17, de 24 de abril de 2007**. Institui o programa Mais Educação. Diário Oficial da União, Brasília, DF: 26 abr. 2007.

_____. **Decreto nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010**. Dispõe sobre o Programa Mais Educação. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=14887&Itemid=817>. Acesso em: 20 jun. 2015.

BORTOLONI, Karen F. da S.; CUNHA, Vinícios da. Anísio Teixeira: pioneiro do Pragmatismo no Brasil. **Congresso Internacional de Filosofia e Educação - V CINFE**. Caxias do Sul, maio, 2010. Disponível em: <http://www.ucs.br/ucs/tplcinfe/eventos/cinfe/artigos/artigos/arquivos/eixo_tematico9/Anisio%20Teixeira_Pioneiro%20do%20Pragmatismo%20no%20Brasil.pdf>. Acesso em: 29 mar. 2015.

CARTA DAS CIDADES EDUCADORAS. **Declaração de Barcelona, 1990**, nov. 1994. Disponível em: <<http://comunidadesdeaprendizagem.org.br/Cartadascidadeseducadoras.pdf>>. Acesso em: 12 jul. 2015.

CAVALIERE, Ana Maria Villela. **Educação integral**: uma nova identidade para a escola brasileira. *Educação e Sociedade*, v. 23, n. 81, p. 247-270, dez., 2002.

_____. Ana Maria Villela. A educação integral na obra de Anísio Teixeira. In: **Jornada de Pesquisadores do Centro de Filosofia e Ciências Humanas da UFRJ**, 2004, Rio de Janeiro.

_____. Escolas de tempo integral versus alunos em tempo integral. In: MAURÍCIO, L. V (Org.). **Revista Em Aberto**, Brasília MEC-INEP, v. 22, n. 80, abr. 2009, p. 51- 63. Disponível em: <<http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/2225/2192>>. Acesso em: 06 ago. 2015.

_____. Ana Maria Villela. Anísio Teixeira e a Educação Integral. **Paidéia**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 46, p. 249-259, maio/ago. 2010.

_____. Ana Maria Villela. MAURICIO, L. V. Práticas de ampliação da jornada escolar no ensino fundamental: sobre modelos e realidades. In: **Anais 34 reunião Anual da ANPED 2011**, Natal. Educação e justiça social. Natal: ANPED, 2011, v. 1, p. 1-15. Disponível em <<http://34reuniao.anped.org.br/images/trabalhos/GT13/GT13-163%20int.pdf>>. Acesso em: 05 nov. 2015.

COELHO, Lígia Martha C. da Costa, MENEZES, Janaína Specht da Silva, BONATO, Nailda Marinho da Costa. **Tempo Integral e Educação Integral no Ensino Fundamental**: uma pesquisa no âmbito do Observatório da Educação (CAPES/INEP), 2008. Disponível em: <http://www.educacao.ufrj.br/revista/indice/numero5/artigos/Conjuntura_Educacional.pdf>. Acesso em: 01 nov. 2015.

_____. Lígia Martha C. da Costa. Brasil e escola pública de tempo integral: Por que não? **Revista Proposta**, Rio de Janeiro, n. 83, p. 50-55, 2000.

CORDEIRO, Célia Maria Ferreira. **Anísio Teixeira, uma “visão” do futuro**. Estudos Avançados. São Paulo, v.15, n. 42, maio/ago., 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142001000200012>. Acesso em: 02 nov. 2014.

CUNHA, Anabela de Jesus da. **A Importância das Atividades Extracurriculares na Motivação Escolar e no Sucesso Escolar**. 2013, 146 f. Dissertação de Mestrado. UFP/FCHS, Porto, 2013. Disponível em: <<http://bdigital.ufp.pt/bitstream/10284/3666/1/DISSERTA%C3%87%C3%83O.pdf>>. Acesso em: 09 mar. 2016.

FERREIRA, Cássia M. P. dos Santos. **Escola em Tempo Integral**: possível solução ou mito na busca da qualidade? 2007. 149f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Londrina, 2007.

FERREIRA, Daniela Gomes de A; BICCAS, Maurilane de S. **Ginásios Vocacionais do Estado de São Paulo**: um lugar de memória? Universidade de São Paulo. 2006. Disponível em: <http://gvive.org.br/wp-content/uploads/2014/10/Bibliografia_Gin%C3%A1sios_Vocacionais.pdf>. Acesso em: 06 fev. 2014.

FRANCO, Maria Laura P. B. **Análise de conteúdo**. 3. ed. Brasília: Liber Livro Editora, 2008.

_____. **Porque o conflito entre as tendências metodológicas não é falso.** Cadernos de Pesquisa. São Paulo: n. 66, ago/1985

_____. **Análise de conteúdo.** 2 ed. Brasília, 2005. Disponível em: <<http://docslide.com.br/documents/analise-de-conteudo-maria-laura-puglisi-barbosa-franco-josiele.html>>. Acesso em: 04 ago. 2015.

FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO. **Manual de Educação Integral para obtenção de Apoio Financeiro por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE, no exercício de 2008.** Brasília: FNDE, 2008.

_____. **Manual de Educação Integral para obtenção de Apoio Financeiro por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE, no exercício de 2009.** Brasília: FNDE, 2009a.

_____. **Manual de Educação Integral para obtenção de Apoio Financeiro por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE, no exercício de 2010.** Brasília: FNDE, 2010b.

_____. **Manual de Educação Integral para obtenção de Apoio Financeiro por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE, no exercício de 2011.** Brasília: FNDE, 2011c.

_____. **Manual Operacional de Educação Integral.** Brasília: FNDE, 2012d.

_____. **Manual Operacional de Educação Integral.** Brasília: FNDE, 2013e.

_____. **Manual Operacional de Educação Integral.** Brasília: FNDE, 2014f.

GADOTTI, Moacir. **Inovações educacionais:** educação integral, integrada, integradora e em tempo integral. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2008.

_____. **Educação Integral no Brasil:** inovações em processo. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009.

GARCIA, Rosalba Maria C. **Discursos políticos sobre inclusão: questões para políticas públicas de educação especial no Brasil.** Florianópolis, 2004, Tese de Doutorado. UFSC, 2004. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/87561/202904.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 09 mar. 2016.

GHIRALDELLI, Jr. Paulo. **História da educação.** São Paulo: Cortez, 2001.

GIOVANNI, Geraldo Di; SOUZA, Aparecida Neri de. **Criança na escola?** Programa de Formação Integral da Criança. Educação e Sociedade, ano XX, n. 67, p. 70-111. 1999. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v20n67/v20n67a03.pdf>>. Acesso em: 06 fev. 2014.

GUIMARÃES, Sueli É. R; BORUCHOVITH, Evely. O estilo motivacional do professor e a motivação intrínseca dos estudantes: uma perspectiva da teoria da autodeterminação. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, 17(2), p. 143-150.

JESUS, Roseli B. de. Políticas Públicas e o Ciclo de Políticas: uma análise da política de Mato Grosso. **Revista Científica Eletrônica de Pedagogia**, a. XII, n. 24, julho. 2014. Disponível em: <http://faef.revista.inf.br/imagens_arquivos/arquivos_destaque/uAn890zrR7yA164_2014-11-7-18-43-38.pdf>. Acesso em: 06 fev. 2016.

KHALIL, Denise Nunes Alves. **Interface educação/psicanálise**: considerações sobre a motivação e o fracasso escolar. 2011. 71f. Dissertação (Mestrado Profissional). Universidade Veiga de Almeida, Rio de Janeiro, 2011. Disponível em: <http://www.uva.br/mestrado/dissertacoes_psicanalise/interface-educacao-psicanalise-consideracoes-sobre-a-motivacao-e-o-fracasso-escolar.pdf>. Acesso em: 28 mar. 2016.

KINGDON, John W. Como chega a hora de uma idéia? In: SARAVIA, Enrique; FERRAREZI, Elisabete (Orgs). **Políticas Públicas**. Coletânea. Brasília: ENAP, 2007. V. 1 p. 219-225. Disponível em: <https://perguntasapo.files.wordpress.com/2012/02/kingdon_1995_agenda-formation.pdf>. Acesso em: 28 fev. 2016.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marian de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

_____. Eva Maria; MARCONI, Marian de Andrade. **Metodologia do trabalho científico**: procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, projeto e relatório, publicações e trabalhos científicos. 7. ed. 7. reimp. São Paulo, Atlas, 2012.

LEVINE, D. M. *et al.* **Estatística**: teoria e aplicações. 5. ed. Rio de Janeiro: TLC, 2008.

LUSTOSA, Irene Nunes. **O Prêmio Professor Alfabetizador como política de remuneração meritocrática**: o que pensam professores, gestores educacionais e dirigentes sindicais. 2013, 177f. Dissertação de Mestrado, UFPI, 2013.

MAINARDES, Jefferson. BALL, Stephen J. Análise de políticas: fundamentos e principais debates teórico-metodológicos. In: BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson (Orgs.). **Políticas Educacionais**: questões e dilemas. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. Abordagem do Ciclo de Políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan/abr. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v27n94/a03v27n94.pdf>>. Acesso em: 02 abr. 2014.

_____. FERREIRA, M. dos Santos; TELLO, Cesar. **Análise de políticas**: fundamentos e principais debates teórico-metodológicos. In: BALL, Stephen J. MAINARDES, Jefferson (Orgs). **Políticas Públicas**: questões e dilemas. São Paulo: Cortez, 2011, p. 143-172. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/264044968_Analise_de_politicas_fundamentos_e_principais_debates_teorico-metodologicos>. Acesso em: 02 fev. 2016.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003. Disponível em: <<http://bibliodigital.unijui.edu.br:8080/xmlui/bitstream/handle/123456789/716/ritamonografia.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 09 mar. 2015.

MARRACH, Sônia – **Neoliberalismo e educação**. In: GUIRALDELLI JR., Paulo. **Infância educação e neoliberalismo**. São Paulo, 1996

MICHALISZYN, Mário; TOMASINI, Ricardo. **Pesquisa orientações e normas para Elaboração de Projetos, Monografias e Artigos Científicos**. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Programa Mais Educação: gestão intersetorial no território**. Brasília: MEC/SEB, 2009.

_____. **Educação Integral: texto referência para o debate nacional**. Brasília: MEC/SEB, 2009a.

_____. **Educação Integral: texto referência para o debate nacional**. Brasília: MEC/SEB, 2013.

_____. **Rede de Saberes mais educação: pressupostos para projetos pedagógicos de educação integral: caderno para professores e diretores de escola**. 1. ed. Brasília: MEC/SEB, 2009b.

_____. **Programa Mais Educação: Passo a Passo**. 1. ed. Brasília: MEC/SEB, 200_

_____. **Programa Mais Educação: Passo a Passo**. 1. ed. Brasília: MEC/SEB, 2013a

_____. **Caminhos para elaborar uma proposta de Educação Integral em Jornada Ampliada**, Brasília: MEC/SEB, 2013b.

MIRANDA, Marília G. de; SANTOS, Soraia Vieira. Propostas de tempo integral: a que se destina a ampliação do tempo escolar? **Perspectiva**. Florianópolis, v. 30, n. 3, p. 1073-1098, set./dez. 2012.

MOLL, Jaqueline. A Cidade Educadora como Possibilidade: apontamentos. In: CONZATTI, Marli; FLORES, Maria Luisa Rodrigues; TOLEDO, Lesli (Orgs.). **Cidade educadora: a experiência de Porto Alegre**. São Paulo: Cortez, 2004.

_____. **Educação Integral na perspectiva da reinvenção da escola: elementos para o debate brasileiro**. TV Escola. Salto para o Futuro: Educação Integral. Ano XVIII, boletim 13. ago. 2008.

_____. A agenda da educação integral: compromissos para sua consolidação como política pública. In: MOLL, Jaqueline (Org.). **Caminhos da Educação Integral: direitos a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre. Penso, 2012.

MORAES, José Damiro de. Educação integral: uma recuperação do conceito libertário. In: COELHO, Lígia Marta C. C. (Org.). **Educação integral em tempo integral: estudos e experiências em processo**. Petrópolis: FAPERJ, 2009.

MORAES, Carolina R; VARELA, Simone. Motivação do aluno durante o processo de ensino aprendizagem. **Revista Eletrônica de Educação**, a. 1, n. 01, ago/dez. 2007. Disponível em: <http://web.unifil.br/docs/revista_eletronica/educacao/Artigo_06.pdf>. Acesso em: 28 fev. 2016.

MOREIRA, Herivelto; CALEFFE, Luis G. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

MOSNA, Rosa Maria. **Avaliação da política pública “Programa Mais Educação” em escolas de ensino fundamental da rede pública de ensino do Rio Grande do Sul: impactos na qualidade da educação e no financiamento**. 2014, 249f. Tese de Doutorado, UFRGS, 2014.

MULLER, Pierre; SUREL, Yves. **A análise das políticas públicas**. Pelotas: EDUCAT, 2002. (Coleção Desenvolvimento Social, n. 3).

NASCIMENTO, Edna M. Magalhães do. Pragmatismo: uma filosofia da ação. **Revista on line do GT de Pragmatismo**, a 3, n. 1, 2011. Disponível em: <http://www.gtpragmatismo.com.br/redescricoes/redescricoes/ano3_01/3_nascimento.pdf>. Acesso em: 06 nov. 2015.

NUNES, Clarice. Anísio Teixeira entre nós: a defesa da educação como direito de todos. **Educação & Sociedade**, a. XXI, n. 73, 2000.

_____. Centro Educacional Carneiro Ribeiro: concepção e realização de uma experiência de educação integral. In: MAURÍCIO, L. V (Org.). **Revista Em Aberto**, Brasília MEC-INEP, v. 22, n. 80, abr. 2009, p. 121-134. Disponível em: <<http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/2225/2192>>. Acesso em: 06 ago. 2015.

O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932). Histedbr on-line, Campinas, n. especial, p.188-204, ago. 2006. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/22e/doc1_22e.pdf>. Acesso em: 29 out. 2014.

OLIVEIRA, Maria Marly. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Petrópolis: Vozes, 2007.

OLIVEIRA, Denize. C. Análise de conteúdo temático-categorial: uma proposta de sistematização. **Revista de Enfermagem da UERJ**, n. 4, v. 16, p. 569-576, 2008. Disponível em: <<http://www.facenf.uerj.br/v16n4/v16n4a19.pdf>>. Acesso em: 02 maio 2015.

PAIVA, Flávia R. Silva; AZEVEDO, Denilson S. de; COELHO, Lígia Martha C. da Costa. Concepções de educação integral em propostas de ampliação do tempo escolar. **Revista Est. Pesq. Educ.**, Juiz de Fora, v.16, n. 1, jan./jun. 2014. Disponível em: <<https://www.google.com.br/#q=CONCEP%C3%87%C3%95ES+DE+EDUCA%C3%87%C3%83O+INTEGRAL+EM+PROPOSTAS+DE+AMPLIA%C3%87%C3%83O+DO+TEMPO+ESCOLAR>>. Acesso em: 06 ago. 2015.

PEREIRA, Eva; ROCHA, Lúcia. **Escola parque de Brasília: uma experiência de educação integral**. Disponível em: <http://www2.faced.ufu.br/colubhe06/anais/arquivos/457EvaWaisros_LuciaRocha.pdf>. Acesso em: 14 dez. 2014.

PROJETO MINHA GENTE: **Informações Básicas sobre o Projeto**. Brasília, maio de 1992. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me001907.pdf>>. Acesso em: 13 jun. 2015.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 1989.

RODRIGUES, Cibele Maria; CASTRO, Ana Emília G.; VIANA, Lara Rodrigues. **O Programa Mais Educação em Capitais do Nordeste: contextos, práticas e resultados**. XXII EPENN Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste. Natal, 2014.

SANTOS, Irene da S. F. *et al.*; BRASIL. Escola Nova, LDB e disputa entre escola pública e escola privada. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 22, jun. 2006, p. 131-149. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/22/art10_22.pdf>. Acesso em: 16 out. 2015.

SANTOS, Soraya Vieira. **A ampliação do tempo escolar em propostas de educação pública integral**. 2009. 138 f. Dissertação (Mestrado) Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Educação, 2009. Disponível em: <<https://ppge.fe.ufg.br/up/6/o/Dissert-%20Soraya.pdf>>. Acesso em: 14 jun. 2015.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2014.

SERAFIM, Milena Pavan; DIAS, Rafael de Brito. Análise de política: uma revisão da literatura. **Cadernos de Gestão Social**, Salvador, v.3, n. 1, p.121-134, jan/jun., 2012.

SEVERINO, Antônio J. **Metodologia do Trabalho Científico**. 23. Ed. rev. e atual. São Paulo, Cortez, 2007.

SILVA, Andressa H.; FOSSÁ, Maria I. T. Análise de Conteúdo: Exemplo de Aplicação da Técnica para Análise de Dados Qualitativos. **IV Encontro de Ensino e Pesquisa em Administração e Contabilidade**. Brasília, 2013.

SILVA, Jamerson A. de A. da; SILVA, Katharine N. Pinto. **Educação Integral no Brasil de hoje**. Recife: ed. Universitária da UFPE, 2013.

SILVA, Sabrina D. A influência neoliberal na educação. 2011, 45 f. Monografia (Licenciatura em Pedagogia). Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Formação de Professores, São Gonçalo, 2011. Disponível em: <<http://www.ffp.uerj.br/arquivos/dedu/monografias/SDS.2.2010.pdf>>. Acesso em: 09 jul. 2015.

SOUZA, Celina. Políticas Públicas: uma revisão da literatura. **Sociologias**, Porto Alegre, a. 8, n. 16, jul./dez., p. 20-45, 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/soc/n16/a03n16>>. Acesso em: 04 abr. 2015.

SOUZA, Rodrigo Augusto de S.; MARTINELLI, Telma Adriana P. Considerações históricas sobre a influência de John Dewey no pensamento pedagógico brasileiro. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 35, set. 2009, p. 160-162. Disponível em:

<http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/35/art11_35.pdf>. Acesso em: 16 out. 2015.

TEIXEIRA, Anísio. “Centro Educacional Carneiro Ribeiro”. Rio de Janeiro, **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 31, n. 73, jan./mar, 1959. Disponível em: <<http://www.bvanisioiteixeira.ufba.br/artigos/cecr.htm>>. Acesso em: 06 jun. 2015.

_____. Anísio. Bases da teoria lógica de Dewey. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro, v.23, n.57, jan./mar., p. 3-27, 1955. Disponível em: <<http://www.bvanisioiteixeira.ufba.br/artigos/bases.html>>. Acesso em: 06 jun. 2015.

TEIXEIRA, Elenaldo Celso. **O papel das políticas públicas no desenvolvimento local e na transformação da realidade**. AATR Bahia, 2002. Disponível em: <<http://www.escoladebicicleta.com.br/politicaspUBLICAS.pdf>>. Acesso em: 06 abr. 2015.

APÊNDICES

APÊNDICE 1: Roteiro de entrevista aos Diretores

O PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO

1. Quais foram os critérios de escolha dos alunos para participar do Programa Mais Educação?

AVALIAÇÃO SOBRE O PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO:

2. Como você avalia a ideia do contraturno proposta pelo Programa Mais Educação para realização das atividades oferecidas nas oficinas?

3. Como você avalia a contribuição do Programa Mais Educação com vistas a redução da evasão, da reprovação e da distorção idade/série?

4. De que forma são atendidos no Programa, alunos que necessitam de atendimento educacional especializado?

5. Na sua opinião, o Programa tem contribuído para melhorar a aprendizagem dos alunos que participam das oficinas? Por quê?

6. Como você avalia a aproximação entre escola/comunidade e escola/família após a implantação do Programa Mais Educação?

7. Considerando o objetivo do Programa de contribuir para a formação integral de crianças, adolescentes e jovens, na sua concepção, o Programa Mais Educação vem atingindo os objetivos a que se propõe?

8. Que benefícios o Programa Mais Educação trouxe para a Escola?

9. Em sua opinião, como o Programa poderia ser melhorado?

APÊNDICE 2: Roteiro de entrevista aos Coordenadores

AVALIAÇÃO SOBRE O PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO

1. Como você avalia a ideia do contraturno proposta pelo Programa Mais Educação para realização das atividades oferecidas nas oficinas?
2. Como você avalia a contribuição do Programa Mais Educação com vistas à redução da evasão, da reprovação e da distorção idade/série?
3. De que forma são atendidos no Programa, alunos que necessitam de atendimento educacional especializado?
4. Na sua opinião, o Programa tem contribuído para melhorar a aprendizagem dos alunos que participam das oficinas? Por quê?
5. Como você avalia a aproximação entre escola/comunidade e escola/família após a implantação do Programa Mais Educação?
6. Considerando o objetivo do Programa de contribuir para a formação integral de crianças, adolescentes e jovens, na sua concepção, o Programa Mais Educação vem atingindo os objetivos a que se propõe?
7. Que benefícios o Programa Mais Educação trouxe para a Escola?
8. Em sua opinião, como o Programa poderia ser melhorado?

APÊNDICE 3: Roteiro de entrevista aos Professores

AVALIAÇÃO SOBRE O PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO

1. Como você avalia a ideia do contraturno proposta pelo Programa Mais Educação para realização das oficinas?
2. Como você avalia a contribuição do Programa Mais Educação com vistas à redução da evasão, da reprovação e da distorção idade/série?
3. Quais suas sugestões para que o Programa tenha uma maior contribuição para a melhoria da aprendizagem dos alunos?
4. Na sua concepção, melhorou a aproximação entre escola/comunidade e escola/família após a implantação do Programa Mais Educação?
5. Considerando o objetivo do Programa de contribuir para a formação integral de crianças, adolescentes e jovens, na sua concepção, o Programa Mais Educação vem atingindo os objetivos a que se propõe?
6. Na sua opinião, como o Programa poderia ser melhorado?

APÊNDICE 4: Roteiro de entrevista às Mães

AVALIAÇÃO SOBRE O PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO

1. Na sua opinião, o Programa Mais Educação tem contribuído para melhoria da aprendizagem do seu filho ou de sua filha? Por quê?
2. Você incentiva a participação do seu filho ou de sua filha nas atividades do Programa Mais Educação? Por quê?
3. Como você avalia o seu envolvimento com a escola, depois da implantação do Programa Mais Educação?
4. Você percebeu alguma mudança no comportamento do seu filho ou de sua filha após sua participação no Programa Mais Educação?
5. Com a participação do seu filho ou de sua filha no Programa Mais Educação, você notou a preocupação em não faltar à escola?
6. Em sua opinião, como o Programa Mais Educação poderia ser melhorado?