



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

ÁUREA ANDREZZA SILVA DOS SANTOS

**A GESTÃO PEDAGÓGICA DO PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO: UM OLHAR A
PARTIR DA EXPERIÊNCIA DA ESCOLA TEODORA BENTES**

Belém
2013

ÁUREA ANDREZZA SILVA DOS SANTOS

**A GESTÃO PEDAGÓGICA DO PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO: UM OLHAR A
PARTIR DA EXPERIÊNCIA DA ESCOLA TEODORA BENTES**

Dissertação apresentada para obtenção do Título acadêmico de Mestrado em Educação, vinculado ao Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Pará, na linha de pesquisa Políticas Públicas Educacionais.

Orientadora: Profa. Dra. Ney Cristina Monteiro de Oliveira

Belém
2013

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da UFPA

Santos, Áurea Andrezza Silva dos, 1981-
A Gestão pedagógica do Programa Mais Educação
: um olhar a partir da experiência da Escola
Teodora Bentes / Áurea Andrezza Silva dos
Santos. - 2013.

Orientadora: Ney Cristina Monteiro de
Oliveira.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal
do Pará, Instituto de Ciências da Educação,
Programa de Pós-Graduação em Educação, Belém,
2013.

1. Educação e Estado - Brasil. 2.
Planejamento Educacional. 3. Programa Mais
Educação (Brasil). I. Título.

CDD 22. ed. 379.81

**A GESTÃO PEDAGÓGICA DO PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO: UM OLHAR A
PARTIR DA EXPERIÊNCIA DA ESCOLA TEODORA BENTES**

Dissertação apresentada como exigência parcial para obtenção do Título acadêmico de Mestrado em Educação, vinculado ao Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Pará, na linha de pesquisa Políticas Públicas Educacionais.

Em: 08 de março de 2013.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Ney Cristina Monteiro de Oliveira
Orientadora, Universidade Federal do Pará

Profa. Dr. Gilmar Pereira da Silva
Membro interno, Universidade Federal do Pará

Profa. Dra. Ivanilde Apoluceno Oliveira
Membro externo, Universidade Estadual do Pará

Prof. Dr. Ronaldo Marcos de Lima Araújo (suplente)
Membro interno, Universidade Federal do Pará

Dedico à Deus fonte de minha energia, aos meus dedicados e incansáveis pais, e a todos aqueles que assim como eu acreditam na força da escola pública, que ainda acreditam na educação pública de qualidade.

AGRADECIMENTOS

Nenhuma caminhada é solitária, sempre teremos por intermédio de Deus anjos, que te conduzirão ao seu objetivo. Sou mera coadjuvante. Agradecer é o mínimo que posso fazer a todos que de forma indireta ou direta contribuíram neste estudo. Estou alegre em compartilhar com todos vocês, por mais um objetivo alcançado.

Aos meus pais, Orlandino e Vera, pelo amor incondicional e por me ensinar desde cedo a importância da educação como mola propulsora para modificar a vida do ser humano e ter me amparando nos momentos mais difíceis e emitindo força para continuar a caminhada acadêmica.

À minha irmã Karla, por todo amor, dedicação e apoio que me proporcionou nesta caminhada profissional e pessoal. Minha Enfa, ser sua irmã é uma dádiva.

As minhas amigas irmãs Raphaela Monteiro, amiga desde a graduação da Pedagogia, que sempre acreditou que eu poderia chegar até aqui desde o Processo Seletivo do Mestrado orientando meu projeto; minha amiga irmã minha história acadêmica não teria sentido sem você.

Hanna Zingara, pelo incentivo e o colo sempre ofertado;

Lorena Tyana Coelho pela amizade de 20 anos e por me acompanhar desde o Ensino Básico ao Ensino Superior me consolando nas derrotas e vibrando com minhas vitórias. A vocês três, meu muito obrigada, por sempre demonstrarem o verdadeiro valor de uma amizade e da cumplicidade.

Ao amigo Ronaldo Martins, sempre presente nessa caminhada do Mestrado, torcendo e vibrando a cada obstáculo superado.

A minha afilhada Ayná Soranso, que através do seu doce e alegre sorriso de criança, fazia essa árdua caminhada, em alguns momentos, se tornar mais leve. Minha linda dinda o fato de você existir aquece minha alma.

A Renato Cesar, pela compreensão infinita de minha ausência, isolamento e mau humor extremo para a construção deste estudo que se tornou uma grande vitória não somente minha, mas nossa. Obrigada meu amor, pelo colo, pelo ombro, pelo carinho ofertado nesta caminhada.

Aos meus familiares e amigos, pelo incentivo, momentos de alegria e companheirismo na vida.

A professora Naíta Ferreira, Coordenadora do Programa Mais Educação da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Profª Poranga Jucá, na qual sou Especialista em Educação, por me apresentar esse Programa e por aguçar a minha curiosidade pelo mesmo, eis que se tornou meu objeto de pesquisa. Nossa paixão pelo programa me fez estudá-lo cientificamente.

À professora e orientadora Ney Cristina, por mim chamada carinhosamente de “*mãe*”, por sua disponibilidade em compartilhar seu profundo conhecimento acadêmico. Por acreditar na minha temática de estudo, por me encorajar. Naqueles dias de incertezas e desânimos,

me incentivando a não desistir do Mestrado. Você me faz crer que pode haver competência e brilhantismo profissional com humildade

Aos grandes amigos irmãos conquistados nesta Pós-graduação, Mauro Domingues e Gabriel Paes, que desde o início desta caminhada compartilharam comigo tristezas, angústias e alegrias. Obrigada pela partilha intelectual e por me premiarem com nossa bonita amizade.

Aos colegas de turma, a minha eterna “Nave Louca do Mestrado 2011”, Márcia, Ricardo, Keite, Jaqueline, Carmem, Manuela, Antonilda, Grace Kelly, Domingos, Adelino, Simone, Valéria, Sônia, Rosângela, pela construção coletiva de conhecimentos indispensáveis à minha vida, vocês foram imprescindíveis e serei eternamente grata, todos estarão sempre no meu coração.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará, pela imensa contribuição que trouxeram para minha vida profissional.

A EEEFM Teodora Bentes por permitir que fosse realizado este estudo no seu espaço escolar. A Coordenadora do Programa Mais Educação do Teodora Bentes, Jane Kátia, que se mostrou sempre muito solícita a nossa pesquisa, disponibilizando seu tempo e material fotográfico, planilha, etc.

Aos professores que integram a Banca Examinadora, pelas valiosas contribuições para esta dissertação, sou grata por tudo que deles recebi.

Vivemos tempos de exclusão e guerra. Tempos onde a violência e a segregação se apoderam da vida de milhões de pessoas. Vivemos num mundo, onde o próprio mundo parece ser um privilégio daqueles que podem pagar (e caro) pelo espaço que ocupam nele. Vivemos tempos de desencanto e desilusão. Tempos sem espaço para a esperança. Tempos onde falar do possível acabou se tornando a escusa para esquecer o impossível. Tempos “possíveis”, ou seja, tempos sem possibilidades para que o impossível alimente sonhos, inspire lutas, construa projetos edifique utopias. Nesta era da solidão, a escola vive um raro paradoxo. Dela não se espera nada, e dela se espera tudo.”.

GENTILI E MCCOWAN (2010, P. 255).

RESUMO

Com a redução do papel do Estado e a adoção das políticas neoliberais nas áreas das políticas sociais como a educação, vemos a precariedade da qualidade do ensino público brasileiro. Alguns planos traçados nas últimas décadas procuram sanar tal problema. O mais recente deles o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) (vigente desde 2007) tem várias metas que tem como objetivo a melhoria da qualidade do ensino na educação básica brasileira. Dentre as várias ações selecionamos o Programa Mais Educação (PME), cuja meta é a educação integral, que começou a ser implantada nas escolas públicas brasileiras a partir de 2008. Tendo como foco o contexto desta política pública este estudo trata da gestão pedagógica deste Programa e sua relação com os indicadores de aprendizagem: um olhar a partir da experiência da Escola Teodora Bentes entre os anos de 2008 e 2012. A pesquisa tem como caminhos metodológicos abordagem qualitativa com o enfoque do materialismo histórico-dialético, tendo como técnicas a análise bibliográfica e documental, e instrumento a entrevistas semiestruturadas que serão realizadas com profissionais da educação que atuam na escola como diretor, coordenador do programa, o especialista em educação e professores, além da análise dos indicadores de aprendizagem através dos boletins, de um grupo de alunos da escola que frequentam o PME, desde o início de sua implantação na Escola Teodora Bentes. O primeiro capítulo consiste no entendimento sobre as políticas sociais e suas implicações nas políticas educacionais estas políticas são desenvolvidas através dos programas sociais ampliados no chão da escola pública. O segundo capítulo apresenta uma breve análise da Educação Integral seu desenvolvimento histórico na educação brasileira, seu conceito e a caracterização e fundamentação teórica do PME como o desenvolvimento da mesma na escola. O terceiro capítulo versa sobre os dados do estudo realizado sobre o Programa desenvolvido na Escola Teodora Bentes. Torna-se relevante em nossa pesquisa procurar contribuir para a academia e escolas sobre a educação integral por ser uma temática pouco explorada e a busca de um entendimento maior sobre o Programa Mais Educação.

Palavras-chaves: Política Educacional. Educação Integral. Programa Mais Educação.

ABSTRACT

With the reduced role of the state and the adoption of neoliberal policies in the areas of social policy such as education, see the precariousness of the quality of public education in Brazil. Some plans made in recent decades seeking to address this problem. The most recent Development Plan of Education (PDE) (in force since 2007) has several goals that aims to improve the quality of teaching in basic education in Brazil. Among the various actions of this plan, we select the More Education Program (SMEs), whose goal is the integral education, which began to be implemented in Brazilian public schools from 2008. Focusing on the public policy context this study deals with the management of this educational program and its relationship with indicators of learning: a look from the experience of Teodora Bentes School between the years 2008 and 2012. The research is a qualitative methodological ways to approach the historical and dialectical materialism, with the technical analysis literature and documents, and the instrument that will be conducted semistructured interviews with education professionals who work in the school as director, program coordinator, the education specialist and teachers beyond the analysis of indicators of learning through the bulletins of a group of school students who attend the SMEs from the start of their deployment in School Teodora Bentes. The first chapter is the understanding of social policies and their implications for educational policies these policies are developed through social programs scaled down public school. The second chapter presents a brief review of its historical development Integral Education in Brazilian education, its concept and characterization and theoretical foundation of the development of SMEs in the same school. The third chapter deals with the data from the study on the program developed at the School Teodora Bentes. Becomes relevant in our research seek to contribute to the academy and schools on comprehensive education to be a topic little explored and the search for a greater understanding of the More Education Program.

Keywords: Educational Policy. Integral Education. More Education Program.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Resultados e metas do IDEB para o Estado do Pará referente a 4ªsérie/5ºano para rede de ensino estadual

Quadro 2: Resultados e metas do IDEB para o Estado do Pará referente a 8ªsérie/9ºano para rede de ensino estadual

Quadro 3: Resultados e metas do IDEB para o Estado do Pará referente ao Ensino Médio para rede de ensino estadual

Quadro 4: Categorias de análise e perguntas da entrevista

Quadro 5- Marco Conceitual

Quadro 6- Marco Conceitual

Quadro 7- Gestão Pedagógica

Quadro 8- Gestão Pedagógica

Quadro 9- Gestão Pedagógica

Quadro 10- Gestão Pedagógica

Quadro 11- Gestão Pedagógica

Quadro 12- Gestão Pedagógica

Quadro 13: Infraestrutura

Quadro 14: Financiamento

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Municípios respondentes com experiências de jornada escolar ampliada, segundo os estados da região Norte – 2008

Tabela 2: Tempo de existência das experiências de jornada escolar ampliada, segundo os estados da região Norte – 2008

Tabela 3: Tempo de existência das experiências de jornada escolar ampliada, segundo os estados da região Centro-oeste – 2008

Tabela 4: Carga horária diária das escolas em que as experiências de jornada escolar ampliada são desenvolvidas, segundo os estados da região Norte – 2008

Tabela 5: Valor do ressarcimento destinado ao monitor, por turma

Tabela 6: Valor do repasse financeiro de acordo com a quantidade de estudantes inscritos no Programa Mais Educação

Tabela 7: Valor do repasse financeiro de acordo com a quantidade de estudantes inscritos no Programa Mais Educação para compra de materiais e contratação de serviços

Tabela 8: Médias do Aluno1 participante do PME

Tabela 9: Médias do Aluno2 participante do PME

Tabela 10: Médias do Aluno 3 participante do PME

Tabela 11: Médias do Aluno 4 participante do PME

Tabela 12: Médias do Aluno 5 participante do PME

Tabela 13: Médias do Aluno 6 participante do PME

Tabela 14: Médias do Aluno 7 participante do PME

Tabela 15: Médias do Aluno8 participante do PME

Tabela 16: Médias dos alunos que participam do PME no ano de 2009

Tabela 17: Médias dos alunos que participam do PME no ano de 2010

Tabela 18: Médias dos alunos que participam do PME no ano de 2011

Tabela 19: Médias dos alunos que participam do PME no ano de 2012

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BM – Banco Mundial

BID – Banco Internacional de Desenvolvimento

PIBID– Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência

CAICs – Centros de Atenção Integral à Criança

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEB – Câmara de Educação Básica

CERC – Centro Educacional Carneiro Ribeiro

CF– Constituição Federal

CIACs- Centros Integrados de Apoio à Criança

CIEPs– Centros Integrados de Educação Pública

CNE– Conselho Nacional de Educação

CONED- Congresso Nacional de Educação

DRU– Desvinculação de Recursos da União

ECA- Estatuto da Criança e Adolescentes

EJA – Educação de Jovens e Adultos

ENEM– Exame Nacional do Ensino Médio

FMI – Fundo Monetário Internacional

FNDE– Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

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

IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação da Educação Básica

INEP– Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos

LDB– Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC– Ministério da Educação

OMC– Organização Mundial do Comércio

ONGs – Organizações não governamentais

PDDE– Programa Dinheiro Direto na Escola

PDE– Plano de Desenvolvimento da Educação

PETI – Programa de Erradicação do Trabalho Infantil

PIB– Produto Interno Bruto

PME– Programa Mais Educação

PNE– Plano Nacional de Educação

PPP– Projeto Político Pedagógico

PSE– Programa Saúde na Escola

PROUNI– Programa Universidade para Todos

PT – Partido dos Trabalhadores

RMB – Região Metropolitana de Belém

SAEB– Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica

SEB– Secretaria de Educação Básica

SECAD– Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade

SEDUC– Secretaria Estadual de Educação

SIMEC– Sistema Integrado do Ministério da Educação

SUS – Sistema Único de Saúde

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

UAB– Universidade Aberta Brasil

UNICEF– Fundo das Nações Unidas para a Infância

URE – Unidade Regional de Ensino

USE– Unidade Seduc na Escola

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	16
CAPÍTULO I- EDUCAÇÃO INTEGRAL E SEU MARCO NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA: RELEMBRAR É PRECISO	28
1.1. DA DETERMINAÇÃO DE ANÍSIO TEIXEIRA A CONTEMPORANEIDADE: UM BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO INTEGRAL BRASIL	28
1.2- EDUCAÇÃO INTEGRAL E ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL: CONCEITOS COMPLEMENTARES	39
1.3- O PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO (2008): DA FORMAÇÃO ESCOLAR A PROTEÇÃO SOCIAL	46
CAPÍTULO II- DAS POLÍTICAS SOCIAIS AO DIREITO A EDUCAÇÃO: A ESCOLA PÚBLICA QUE NECESSITAMOS	59
2.1. AS POLÍTICAS SOCIAIS NO ESTADO CAPITALISTA	59
2.2. A POLITICA SOCIAIS NO BRASIL NOS ANOS 90 E SEUS REFLEXOS NA EDUCAÇÃO	71
2.3. PROGRAMAS SOCIAIS NO CHÃO DA ESCOLA: ENCONTROS E DESENCONTROS	88
CAPÍTULO III- A ESCOLA ALFA E O PROGRMA MAIS EDUCAÇÃO	109
3.1. SOBRE ESCOLA ALFA: O CHÃO DA ESCOLA PÚBLICA PARAENSE	109
3.2. CONHECENDO O PME POR DENTRO DA ESCOLA ALFA	113
3.3. ANALISANDO OS DADOS: ANÁLISE DE CONTEÚDO	117
3.4. INDICADORES DE APRENDIZAGEM	133
CONSIDERAÇÕES FINAIS	141
REFERÊNCIAS	148
APENDICE	157
ANEXOS	161

INTRODUÇÃO

A concepção de Educação Integral está presente na educação brasileira com a ampliação do tempo escolar desde décadas de 1920 e 1930, descrita no Manifesto dos Pioneiros de 1932 que teve o apoio de Anísio Teixeira, explicitando a relevância naquele momento histórico de renovar a educação brasileira, segundo Godoy (2012) adotando um modelo de educação que não fosse excludente e buscasse a formação integral do sujeito através da vinculação do trabalho escolar com o meio social que este sujeito pertence.

A política educacional brasileira retoma o debate sobre a Educação Integral no final da primeira década do século XXI, retomando a ideia de uma escola que oferta educação o dia inteiro, possuindo como norte a Educação Integral. Este debate atualmente se materializa através do Programa Mais Educação (PME) que busca a ampliação da jornada escolar com a oferta da Educação Integral. Logo retornar ao cenário educacional brasileiro a ampliação do tempo diário dos alunos, tanto crianças, adolescentes e jovens, nas escolas públicas, procurando valorizar segundo Leclerc (2012, p.307) “as oportunidades educativas em experiências vivenciadas em nível de escolas, redes de ensino e organizações não governamentais e as transforma em ofertas educativas.”.

Para Leclerc (2012) faz-se necessário ter atenção maior para a manutenção e funcionamento dos espaços físicos da escola, bem como a alimentação e formação profissional. Soma-se a este conjunto, o apoio de práticas sociais e políticas públicas possibilitando a escola de ter sucesso em sua tarefa. Logo, nos deparamos com a necessidade de um sistema de práticas de Educação Integral que conforme Leclerc (2012, p.316), consiste em:

um sistema de práticas de educação integral pressupõe a articulação dos elementos estruturantes da política educacional (financiamento, gestão, formação, valorização profissional, avaliação, etc.) a convergência de meios, conteúdos e atores sociais para responder a ampliação, das funções da escola, notadamente em relação às rotinas de atenção e cuidados.

Segundo Moll (2012) há um grande desafio a se superado, a escola dividida por turnos, entendida como única alternativa para o funcionamento da escola pública brasileira. Experiências em países europeus como França e Inglaterra, que já possuem escolas de seis horas diárias; duas ou mais horas em projetos nos mostram ser possível a ampliação da jornada escolar. Ampliar o tempo da jornada escolar requer organizar o espaço físico, currículo e a jornada de trabalho do professor, procurando dar qualidade a

este tempo. Assim a Educação Integral dentro de uma escola de tempo integral supera “minguadas quatro horas diárias que caracterizam na escola de turno.” (MOLL, 2012, p.28).

Para Carlini (2012) a Educação Integral poderá promover o processo de escolarização com eficiência para os alunos da escola pública oriundos de classes populares. Ressaltamos que o objetivo da escola pública é de ofertar aprendizagem de qualidade, garantir que o aluno tenha acesso a conceitos e pressupostos fundamentais, invertendo a lógica da dominação, oriunda da sociedade capitalista, que domina a aquisição de conhecimentos, cultura e novas competências e habilidades; assim oportunizando “aos filhos dos trabalhadores e das camadas pobres e médias tenham, definitivamente os mesmos direitos à cultura ao conhecimento e ao saber”. (CARLINI, 2012, p.444). O Programa então promoverá mais tempos-espacos dignos do seu viver ARROYO, (2012).

O debate da Educação Integral voltou ao cenário da educação brasileira através do governo Lula (2002-2010) que visava à melhoria da qualidade do ensino público brasileiro, lançando em 2007, o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) /do Ministério de Educação (MEC). Ao lançar o PDE, o governo federal estabeleceu 28 ações que, posteriormente, avançaram para 51 ações a serem cumpridas pelos municípios e estados para melhorar a qualidade da educação básica no país. Este plano apontou múltiplas ações em todos os níveis e modalidades de educação, mais especificamente a Educação Básica, com número maior de ações voltadas para o ensino fundamental.

Dentre as várias ações do PDE, uma foi escolhida como nosso objeto de estudo a meta que tem como princípio a oferta da Educação Integral, que se expressou por meio do PME, que tem como proposta de ampliar a jornada escolar na perspectiva da Educação Integral. Ampliar as possibilidades educativas é permitir que este aluno da escola pública se aproprie do capital cultural¹ lhe permitindo qualidade de vida e na admissão a sociedade, pois a influência da origem social implica nos resultados escolares, pois há uma

¹ Segundo Menezes (2009) emprestado da economia, o termo *capital cultural* tem um papel nodal para o pensamento sociológico de Pierre Bourdieu, cujos estudos acentuaram a dimensão de que a origem social dos alunos se constitui em desigualdades escolares. Em outras palavras, o capital cultural é o que pode designar o sucesso ou o fracasso de cada aluno. Afinal, algumas evidências apontam que as limitações do conceito de capital econômico explicam a ligação entre o nível socioeconômico e os bons resultados educacionais. Isso nos faz considerar que outras formas de capital, como o social e o cultural, contribuem diretamente e interagem com o capital econômico para fortalecer as relações sociais.

forte relação existente entre desempenho escolar e origem social (classe, etnia, sexo, local de moradia, entre outros).

Diante deste cenário o desenvolvimento desse Programa se baseia na ação intersetorial das políticas públicas educacionais e políticas sociais se dispondo para diminuir as desigualdades educacionais como diferenças entre as escolas públicas municipais e estaduais, na questão infraestrutura e acesso a serviços com mais qualidade e também na questão democratização do acesso à escola fundamental e do prolongamento da escolaridade obrigatória que elucidou o problema das desigualdades de escolarização entre os grupos sociais.

O PME constitui-se em uma ação pedagógica de suma relevância em um país que segundo Moll (2010, p.73) “sempre distribuiu seus bens, saberes e serviços tardia e desigualmente.”. Além disso, o PME diversidade cultural brasileira.

O Programa promove a ampliação de tempos, espaços, além de oportunidades educativas que será compartilhada entre a comunidade escolar, as famílias dos alunos e outros atores sociais. Portanto a Educação Integral é associada ao processo de escolarização, e concebe a aprendizagem integrada à vida e ao mundo de interesses e de possibilidades das nossas crianças, adolescentes e jovens brasileiros; respeitando o direito de aprender, direito à vida, à saúde, à liberdade. Por meio da Educação Integral, se conhece as múltiplas dimensões do ser humano. Logo o PME possui 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 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 territórios mais vulneráveis; e
- ix. estimular a cooperação entre União, Estados, Distrito Federal e Municípios. (MEC, 2010. p. 3)

Para Moll (2010) o foco do PME são as escolas da rede municipal e estadual que possuem como características o baixo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e que sejam situadas em bairros de vulnerabilidade social.

Logo, o meu interesse por esta temática surgiu a partir do momento em que a escola da rede estadual, na qual atuo como Especialista em Educação aderiu ao PME em 2009. Os princípios deste Programa são bastante interessantes, pois retomam a questão da Educação Integral. Contudo, inúmeras dúvidas surgiram sobre o Programa: como ele é conduzido na escola? Em que espaço físico ele se desenvolverá na escola? Ele deverá somente atender o grupo que foi especificado no Programa como aluno em defasagem de idade, em situação de risco e problemas de ensino aprendizagem? É um Programa só para melhorar o IDEB da escola? Como se fará isso? Com essas dúvidas pertinentes no exercício de minha profissão e que procurei me aprofundar sobre esta política educacional. Assim foi selecionada como *lócus* deste estudo, a Escola Teodora Bentes, da rede estadual de ensino do Estado do Pará, pois foi a primeira escola no Distrito de Icoaraci a implementar o PME em 2008.

Diante desse contexto, me senti instigada a levantar a seguinte questão norteadora: Como ocorre a gestão pedagógica do PME e sua articulação com os indicadores da aprendizagem escolar na Escola Teodora Bentes?

Para dar conta do questionamento levantado busquei alcançar respostas para outros questionamentos:

Como ocorre a elaboração, a organização, o planejamento e execução da do PME na escola?

Quais os alunos envolvidos nas atividades deste Programa e as estratégias pedagógicas realizadas para envolvê-los?

Há a articulação entre o PME e os indicadores de aprendizagem escolar na Escola Teodora Bentes? Quais os indicadores de sucesso?

A partir destes questionamentos levantados, elenco os seguintes objetivos:

Objetivo Geral: Analisar como ocorre a gestão pedagógica do PME e sua articulação com o sucesso dos indicadores da aprendizagem escolar na Escola Teodora Bentes.

Objetivos Específicos:

- Analisar como ocorre a organização, o planejamento e execução do Programa Mais Educação na escola;
- Identificar os alunos envolvidos nas atividades deste Programa e as estratégias pedagógicas realizadas para envolvê-los
- Identificar a possível contribuição do PME com os indicadores do sucesso escolar na Escola Alfa;

Entendemos que o Programa retoma a questão da Educação Integral e a coloca na agenda de política pública brasileira, e tem como o *locus* de sua execução a escola pública, instituição que possui na sua essência as relações de poder e autoridade, sujeita a um infinito e concreto jogo de interesses pessoais e grupais, dimensões que podem implicar na efetividade ou não de programas e projetos de um governo. Para entender esse campo conflituoso de realização das políticas públicas educacionais que é a escola é que utilizamos a abordagem qualitativa com o enfoque do materialismo histórico- dialético. Segundo Gamboa, (2009, p. 43), o objetivo da pesquisa qualitativa “é está mais preocupada com a compreensão (*verstehen*) ou interpretação do fenômeno social (...). O pesquisador precisa tentar compreender o significado que os outros dão às suas próprias situações.”. Logo, trata-se de compreender e interpretar o fenômeno pesquisado (GAMBOA, 2009).

Nossa escolha por este enfoque se apoia na concepção dinâmica da realidade e nas relações dialéticas entre o sujeito e o objeto, entre teoria e prática, e na materialidade histórica da vida do homem em sociedade. Além disso, este enfoque permite desvendar mais que o conflito das interpretações, mas também o conflito dos interesses manifestados na ação de política. Procura a interrelação do todo com as partes e vice-versa e dos elementos que compõe a estrutura econômica com os das superestruturas social, política, jurídica e intelectual, por isso ele nos parece ser o mais adequado no percurso de uma investigação desta natureza.

Segundo Silva Júnior (2005) faz-se necessário retomar um pouco o entendimento do materialismo histórico que é desenvolvido por Marx, concebida como a corrente mais revolucionária do pensamento social nas consequências teóricas e na prática social. Para isto Marx faz uma leitura crítica da filosofia de Hegel (1770-1831) absorvendo deste o método dialético de modo peculiar. Para Marx a realidade é dialética. Uma troca continua

entre o homem e o mundo. Entendemos como dialética como o debate, a arte de discutir, o estudo das contradições. Assim Marx funda o materialismo dialético que leva em conta as condições históricas, sociais e econômicas, sendo que estas não são usadas por Hegel ao elaborar sua teoria. Para Silva Júnior (2005, p.2) os princípios da dialética marxista (ou do marxismo histórico-dialético) podem ser apresentados de diversas maneiras:

- a) As diversas partes do real organizam-se em um processo de interdependência ativa, relacionam-se e condicionam-se reciprocamente. O todo predomina universalmente sobre as partes e constitui a fonte de seus significados. A totalidade é, pois, a primeira grande categoria da dialética marxista;
- b) Tudo o que existe, existe em movimento, ou seja, refere-se a um devir. O mundo não pode ser considerado como um complexo de coisas acabadas, mas como um complexo de processos e de relações.
- c) O movimento e o devir não implicam apenas continuidade, mas também ruptura. O incremento da quantidade de um processo pode determinar a emergência de um novo processo. É a passagem da quantidade à qualidade, fundamental para o assunto discutido neste texto. (...)
- d) Por apresentarem sempre um lado positivo e um negativo, um passado e um futuro, elementos que se desenvolvem ou que desaparecem, etc, os objetos e fenômenos da natureza implicam contradições internas. A dialética, nas palavras de Lenin, é o estudo das contradições na própria essência das coisas. A seu tempo Heráclito já se declarava impressionado pelo espetáculo das coisas que se transformam: o frio em calor, a vida em morte... Trata-se da unidade e luta dos contrários, que provoca e assegura o movimento e relativiza a própria verdade.

Ainda para Frigotto (1991, p.79) a dialética materialista:

Ao mesmo tempo como uma postura, um método de investigação e uma práxis, um movimento de superação e de transformação. Há, pois, um triplice movimento: de crítica, de construção do conhecimento “novo” e da nova síntese do plano do conhecimento e da ação.

Percebemos assim que a lógica dialética é uma possibilidade para compreender a realidade que nos cerca como contraditória e em constante transformação.

Partindo deste contexto teórico, a educação escolar é como práticas sociais geradas no interior das relações de classes que por sua vez, intrínsecos ao modo capitalista de produção. No âmbito escolar é visível o embate entre a visão capitalista e o direito à educação e este embate pode dificultar a efetivação de modo mais concreto das políticas públicas em nossas escolas públicas.

E é no chão da escola que é traçada uma das metas do PDE que é o PME que promove a Educação Integral já prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação

Nacional/ LDB (Brasil, 1996). Esse tipo de educação tem sido experimentado em nível municipal que amplia essa compreensão, não restringindo a integralidade apenas ao fator temporal, mas à expansão dos espaços, diversidade de agentes educativos e objetos de conhecimento. Portanto, o compromisso em torno da qualidade da educação pública requer uma concepção de educação ampliada, extrapolando-a das redes de ensino, ou seja, não priorizando a rede municipal ou a rede estadual.

Sabe-se que este Programa transfere um razoável valor financeiro para a escola pública para que ela possa promover a ampliação de tempos, espaços e oportunidades educativas para os alunos, além dos profissionais da educação² e de outras áreas, as próprias famílias, sob a coordenação da escola e dos professores. O ideal da Educação Integral traduz a compreensão do direito de aprender como inerente ao direito à vida, à saúde, à liberdade, ao respeito, à dignidade e à convivência familiar e comunitária e como condição para o próprio desenvolvimento de uma sociedade. A Educação Integral, vista na perspectiva da cidadania das crianças e adolescentes, implica também reconhecer que a educação é oportunidade para o aprendizado da convivência democrática, do reconhecimento das diferenças e do exercício da igualdade. Segundo Gouveia (2009, p.12) a Educação Integral tem como foco pontos antes sem importância para as escolas como:

a convivência como fonte de novos modos de pertencimento e valorização das diferenças; sensibilidade como forma de expressão e também como inerente à condição de aprendizado; a curiosidade como fonte de produção (e não mera reprodução) do conhecimento. Aprender a aprender torna-se um valor.

Retomando a questão antes citada sobre a escola que queremos, é de fundamental relevância saber se esta escola educará para a alienação ou humanização, pois é um dos fatores dentre outros que poderão definir o grande desempenho do Programa nesta escola. Além disso, temos a questão histórica da vida escolar deste aluno como sua própria condição histórica enquanto sujeito pertencente a sociedade. É o que nos afirma Moura (2010, p. 2):

² Entendemos como profissionais da educação os trabalhadores das escolas que possuem habilitação como profissionais da Educação que são os docentes e demais profissionais do magistério como direção ou administração escolar, planejamento, supervisão, orientação educacional e coordenação pedagógica e além deles os funcionários de escola. Isso é reconhecido pela Lei 12.014/09 sancionada no dia 06 de agosto pelo presidente Lula, que modifica o art. 61 da Lei 9394/96 tendo como finalidade discriminar os profissionais da educação, tendo como objetivo incentivar a profissionalização e valorização dos funcionários das escolas, que possuem importante papel na Educação dos alunos.

Ao fazer uma leitura do mundo educador, o sujeito em formação busca sentido e tenta responder relacionando-o ao seu contexto de aprendizagem e às suas necessidades, que estão estritamente relacionadas à sua própria história de vida. Portanto, eles participam e produzem a sua história de escolarização. Trazer o conhecimento do mundo educador a esta discussão é reconhecer que o sujeito em formação traz para a relação pedagógica, saberes advindo da experiência, recheados de sentidos opressores e libertadores, que lhes conferem um significado educativo especial, tornando possível o diálogo entre os pares.

A maioria dos alunos da rede pública de ensino, em alguns casos, se torna vítima de um processo de exclusão concebido pela sociedade capitalista que lhe furta direito ao bem estar social assim como acontece com seus pais explorados pelo mercado capitalista e alienando sua força de trabalho. Percebemos assim certo dualismo na escola: uma escola de cultura geral para as classes altas e outra escola para adestrar os filhos da classe trabalhadora. Isso também ocorre culturalmente, socialmente e politicamente. Eis a importância do enfoque do materialismo histórico-dialético para o objeto deste estudo, pois permitirá de uma visão dialética histórica da ação do Programa, bem como dos próprios alunos público alvo do programa dentro da escola. O PME irá procurar oportunizar ao aluno aprendizagem significativa da sua infância à adolescência, o que contribui para o aluno transformar seu próprio contexto social na perspectiva do materialismo histórico dialético, pois segundo Gamboa (2009, p.115):

A educação é vista como uma prática nas formações sociais e resulta de suas determinações econômicas, sociais e políticas; faz parte da superestrutura e, junto com outras instancias culturais, atua na reprodução da ideologia dominante. Em uma outra versão, a Educação também é espaço da reprodução das contradições que dinamizam as mudanças e possibilitam a gestação de novas formações sociais.

Para a realização deste estudo alguns caminhos foram seguidos, eis então a necessidade da metodologia que é o caminho do pensamento. Segundo Minayo (2002, p.16) apud Lênin (1965, p.148) “o método é alma da teoria”. Assim mediante a discussão que nos propomos a fazer sobre o PME, como uma das metas do PDE/MEC, ainda vigente no atual governo federal da Presidenta da República do Brasil, Dilma Rousseff (2011 a atualidade), são necessários alguns instrumentos que irão nortear nosso estudo, pois para Minayo (2002, p.16) “a metodologia inclui as concepções teóricas de abordagem, o conjunto de técnicas que possibilitam a construção da realidade e o sopro divino do potencial criativo do investigador”.

Para dar conta desta investigação acadêmica fizemos uma análise bibliográfica, uma revisão da literatura existente sobre a Educação Integral nas produções do meio acadêmico e entre autores que tratam da temática, ou seja, depreender como a produção acadêmica brasileira vem abordando tal temática. Assim nos detivemos o estudo a um período compreendido dos Manifestos dos Pioneiros em 1932 que já anunciava através “das forças vivas da sociedade” que poderiam colaborar para que as novas gerações pudessem adquirir conjunto de saberes e valores, até o período de nossa atualidade. O corpus dessa análise irá abranger livros, artigos, periódicos do período do Manifesto dos Pioneiros de 1932 a contemporaneidade. Contudo, temos ciência que este tipo de análise por mais minuciosa que seja, pode acabar generalizando a temática a ser tratada.

Entendemos que a análise bibliográfica é aquela que tem por objetivos analisar as literaturas que estão sendo utilizadas em trabalhos que abrangem a temática da educação integral bem como das políticas públicas. Segundo Lakatos e Marconi (1999, p. 73) apud Monzo (1971: 32), “a bibliografia pertinente oferece meios para definir, resolver, não somente problemas já conhecidos, como também explorar novas ideias onde os problemas não se atualizaram totalmente.” Isso nos dará suporte teórico que é essencial para a condução e validade deste estudo.

A análise bibliográfica é aquela, portanto que tem por objetivos analisar as literaturas que estão sendo utilizadas em trabalhos que abrangem a temática da educação integral bem como das políticas públicas. Segundo Lakatos e Marconi (1999, p. 73) apud Monzo (1971: 32), “a bibliografia pertinente oferece meios para definir, resolver, não somente problemas já conhecidos, como também explorar novas ideias onde os problemas não se atualizaram totalmente.” Isso nos deu suporte teórico que é essencial para a condução e validade deste estudo.

Foi realizada também a análise documental que se caracteriza Segundo Lakatos e Marconi (1991) como uma fonte de coleta de dados restrita a documentos, escritos ou não, constituindo o que se denomina de fontes primárias. Estas podem ser feitas no momento do acontecimento do fato ou fenômeno, ou posteriormente.

Assim é de grande relevância o uso de documentos na pesquisa que dever ser apreciados e valorizados, pois através deles pode extrair justificativas que possibilitem ampliar o conhecimento a cerca do objeto que está sendo estudado permitindo assim uma compreensão histórica e sociocultural do mesmo. Os documentos foram utilizados como fontes de informações, indicações e esclarecimentos que trazem seu conteúdo para elucidar

determinadas questões do nosso estudo. Segundo Almeida e Silva (2009, p.3) alguns autores se reportam a análise documental assim:

A análise documental busca identificar informações factuais nos documentos a partir de questões e hipóteses de interesse” (CAULLEY apud LÜDKE e ANDRE, 1986, p.38);

Uma pessoa que deseja empreender uma pesquisa documental deve, com o objetivo de constituir um *corpus* satisfatório, esgotar todas as pistas capazes de lhe fornecer informações interessantes(CELLARD, 2008.p. 298)

A técnica documental vale-se de documentos originais, que ainda não receberam tratamento analítico por nenhum autor. [...] é uma das técnicas decisivas para a pesquisa em ciências sociais e humanas (HELDER, 2006. p. 1-2).

Para ter acesso às informações que norteiam as políticas públicas educacionais da Educação Integral bem como o PME foram analisados os seguintes documentos: PDE/MEC; Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 1997 (Plano de Metas Compromissos todos pela Educação); Portaria Interministerial 17/2007 e o Decreto Presidencial 7083-2010 que institui legalmente o Programa Mais Educação e o integra ao PDE/MEC; documentos da escola como o planejamento do PME na Escola Teodora Bentes; o projeto político pedagógico (PPP) da escola; relatórios e planos de trabalhos do PME realizados na Escola Teodora Bentes; atas de reuniões da Escola Teodora Bentes; planilhas financeiras, prestações de contas; dados do aproveitamento escolar dos alunos envolvidos no programa. Estes documentos e outros que poderão surgir no decorrer do estudo poderão responder os nossos objetivos específicos desta pesquisa.

Utilizamos como instrumento para coletar os dados para nossa pesquisa *in loco* a entrevista semiestruturada que foi realizada com os responsáveis pelo trabalho desenvolvido através do programa na unidade escolar, são eles: o diretor da escola, o coordenador do Programa, o especialista em educação e dois professores. A opção pela entrevista se deu devido a mesma permitir uma coleta de informações maiores, é mais precisa e ocorre através de um ato social como a conversação. Entendemos que esta técnica permite autonomia no posicionamento do entrevistado a respeito das informações por ele fornecido, além de complementar a observação feita pelo pesquisador naquele determinado espaço. É o que assegura André e Ludke (1986, p.33):

É importante atentar para o caráter de interação que permeia a entrevista. Mais do que outros instrumentos de pesquisa, que em geral estabelecem

uma relação hierárquica entre o pesquisador e o pesquisado, como na observação unidirecional, por exemplo, ou na aplicação de questionários ou de técnicas projetivas, na entrevista a relação que se cria é de interação, havendo uma atmosfera de influência recíproca entre quem pergunta e quem responde. Especialmente nas entrevistas não totalmente estruturadas, onde não há a imposição de uma ordem rígida de questões, o entrevistado discorre sobre o tema proposto com base nas informações que ele detém e que no fundo são a verdadeira razão da entrevista.

Assim, a entrevista nos deu maior riqueza de detalhes, apreendendo as opiniões que contribuirão para os resultados desta pesquisa, pois Minayo (1999, p.121), referindo-se à entrevista semiestruturada, considera que:

suas qualidades consistem em enumerar de forma mais abrangente possível as questões onde o pesquisador quer abordar no campo, a partir de suas hipóteses ou pressupostos, advindos, obviamente, da definição do objeto de investigação.

Deste modo, entendemos que este tipo de entrevista ganha vida quando começa o diálogo entre entrevistador e entrevistado o que nos fornece mais informações e dados, pois para Severino (2007, p.124) “o pesquisador visa apreender o que os sujeitos pensam, sabem, representam, fazem e argumentam.”.

Após a coleta de dados, provenientes das informações fornecidas pelos entrevistados; foi realizada a observação das atividades do PME na escola, entendendo que observação para Severino (2007, p.125) “é todo o procedimento que permite acesso aos fenômenos estudados. “É etapa imprescindível em qualquer tipo ou modalidade de pesquisa.”. A observação consiste nas visitas na escola, observando o funcionamento das atividades do PME e o atendimento dos alunos e foi realizada a partir do mês de agosto de 2012 até janeiro de 2013. Houve a análise de dados, cujo objetivo é organizar e interpretá-los, assim foram transcritas as falas das entrevistas e selecionados os trechos que mais ressaltaram a temática da pergunta. Para essa análise foram construídas as seguintes categorias de análise: marco conceitual, gestão pedagógica, financiamento e estrutura física. Utilizamos a técnica de triangulação que abrange a observação, a entrevista e a análise dos dados o que permite descrever e explicar de maneira mais completa o tema pesquisado, pois irá comparar as informações recolhidas por meio das diferentes fontes de informação.

Assim a entrevista nos deu com maior riqueza de detalhes, apreendendo as opiniões que contribuirão para os resultados desta pesquisa, pois Minayo (1999, p.121), referindo-se à entrevista semiestruturada, considera que:

suas qualidades consistem em enumerar de forma mais abrangente possível as questões onde o pesquisador quer abordar no campo, a partir de suas hipóteses ou pressupostos, advindos, obviamente, da definição do objeto de investigação.

Pelo fato das perguntas de entrevistas não terem o alto teor de controle e rigidez com as que constituem o questionário, o tipo de entrevistas que melhor caracteriza este fato é a não estruturada, devido a flexibilidade apresentada e por conceder ao entrevistador e entrevistado uma interação maior no diálogo, para Lakatos e Marconi (1999, p. 96):

o entrevistado tem liberdade para desenvolver cada situação em qualquer direção que considere adequada. É uma forma de poder explorar mais amplamente uma questão. Em geral as perguntas são abertas e podem ser respondidas dentro de uma conversação informal.

Todavia, é preciso ressaltar que alguns registros feitos na hora da entrevista poderão não cobrir muita coisa dita, eis que será imprescindível a atenção do entrevistador que deverá está bem certo dos objetivos de sua entrevista, assim como sobre as informações que serão necessárias para seu estudo.

Neste texto, procuramos abordar no primeiro capítulo consistente à análise da Educação Integral a contextualizando historicamente focando a relevância dos educadores brasileiros como Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro nesta trajetória da Educação Integral, seu conceito e a caracterização no PME. O segundo capítulo consiste nas ponderações sobre as políticas sociais e suas implicações nas políticas educacionais bem como, a tradução destas políticas através dos programas sociais desenvolvidos no chão da escola pública brasileira como no caso do Programa. O terceiro capítulo versa sobre os dados do estudo realizado sobre o desenvolvimento das atividades do PME iniciado na Escola Teodora Bentes no ano de 2008 a 2012 e a implicação deste Programa nos indicadores de aprendizagens dos alunos que o frequentam.

Capítulo 1

DAS POLÍTICAS SOCIAIS AO DIREITO A EDUCAÇÃO: A ESCOLA PÚBLICA QUE NECESSITAMOS

Na hierarquia dos problemas nacionais, nenhum sobreleva em importância e gravidade o da educação. Nem mesmo os de caráter econômico lhe podem disputar a primazia nos planos de reconstrução nacional. Pois, se a evolução orgânica do sistema cultural de um país depende de suas condições econômicas, é impossível desenvolver as forças econômicas ou de produção, sem o preparo intensivo das forças culturais e o desenvolvimento das aptidões à invenção e à iniciativa que são os fatores fundamentais do acréscimo de riqueza de uma sociedade. (AZEVEDO.1932, p.33).

Este capítulo tem como objetivo expor as políticas sociais e suas concepções, seu desenvolvimento no estado capitalista, bem como no cenário brasileiro na década de 1990 e como estas refletiram na área educacional brasileira. A partir de este estado capitalista buscar a compreensão de política social como sua conceituação e adentrar nos programas sociais e seus reflexos dentro da escola pública brasileira.

1.1- AS POLÍTICAS SOCIAIS NO ESTADO CAPITALISTA

Ao abordarmos sobre políticas sociais é indispensável entender como estas se desenvolvem no Estado capitalista que a partir da década de 1990, no Brasil, se verificou mudanças quando nos referimos ao papel do Estado diante da gestão dos serviços públicos. Deparamo-nos com a reestruturação produtiva do capitalismo global que culmina na mundialização do capital e na reestruturação da economia regido pelo neoliberalismo. E essas transformações se tornaram evidentes no campo educacional, bem como, nos sistemas educacionais que a todo instante procuram responder a necessidade do processo de mudança, pois estão na busca de eficiência e eficácia da educação e as ferramentas utilizadas pelo governo brasileiro são políticas que implementam programas orquestrados pelos órgãos internacionais, como o Banco Mundial (BM) e o Fundo Monetário Internacional (FMI)³. Para Haddad (2008) o FMI foi grande responsável por moldar as

³ Segundo Haddad (2008, p.7) “no campo econômico, pela primeira vez, um sistema de regras públicas foi adotado para disciplinar as relações financeiras entre os diversos países por meio de instituições internacionais. Com esse propósito, em 1944, em Bretton Woods, Estados Unidos, foram criados duas

políticas econômicas e tem grande contribuição para isso do BM e o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) que são responsáveis por estabelecer os gastos orçamentários e as medidas macroeconômicas de um país, ou seja, corte no gasto com a educação definindo os baixos salários e a contratação de profissionais nesta área. Para Haddad (2008, p.184):

Um recente estudo conduzido pelo FMI (Fedelino et al 2006) reconhece que entre 2003 e 2005 o FMI impôs algum tipo de condicionalidade sobre o gasto orçamentário com pessoal do setor público em metade dos 42 países (...). Destes, 17 enfrentaram restrições quantitativas ao gasto e para 8, o teto era uma condição “indiscutível”, um critério de desempenho que, caso não cumprido, poderia levar ao término do programa com FMI.

Ao mencionarmos essa reestruturação da economia é inevitável não se lembrar da crise estrutural do sistema do capital. Para Marx (1974), a força de trabalho quando produz um valor de trabalho bem maior do que vale, acaba produzindo a mais-valia que é um valor excedente e característica essencial do modo de produção capitalista, isto acaba gerando o capital o que aumenta ainda mais a mais-valia e intensifica a exploração dos trabalhadores.

Segundo Marx (1974) a mais-valia tem que aumentar para poder satisfazer a crescente necessidade do capital para isso se pensa no aumento da jornada de trabalho (10 horas para 12 horas) que seria a mais-valia absoluta, no entanto a mais-valia relativa que diminui o tempo de trabalho necessário é que agrada mais o patrão, pois isto implica na diminuição da mão-de-obra. Quando isso ocorre temos a diminuição dos produtos necessários ao trabalhador, assim a mais-valia relativa para Karl Marx é fundamentada no barateamento das mercadorias que servem o operário.

Conforme Marx (1974) “o capitalista paga, por exemplo, o valor diário da força de trabalho. Sua utilização, como a de qualquer outra mercadoria, por exemplo, a de um cavalo que alugou por um dia, pertence-lhe durante o dia”. Assim está força de trabalho recebe uma baixa remuneração o que desvaloriza sua função. Isso ocorre devido o objetivo do empregador que é acumular sempre o capital em detrimento aos baixos salários ofertados aos seus empregadores, ou seja, o capital se alimenta da exploração de trabalho da classe trabalhadora que se submetem a tal situação para sobreviverem e os mesmos não possuem os meios de produção. Isto nos reporta a um trecho de O Capital de Karl Marx:

organizações, como o Banco Mundial (BM) e o Fundo Monetário Internacional (FMI). O primeiro com a finalidade de auxiliar na reconstrução e desenvolvimento dos países membros no período pós-guerra, o segundo, destinado a supervisionar o sistema monetário internacional e garantir uma estabilidade sistema cambial.

A acumulação do capital não faz mais que reproduzir as relações do capital numa escala mais alargada, com mais capitalistas ou mais grandes (*sic*) capitalistas por um lado, mais assalariados por outro... A acumulação do capital é, então, ao mesmo tempo, aumento do proletariado ((MARX, 1974, p. 55).

Verificamos que o trabalhador trabalha para conquistar o seu salário e a mais valia (o trabalho não pago) do capitalista, do empregador. E é através da mais valia que o capital se engrandece e ganha força, se expande e se acumula, contudo terá o seu limite, advindos de sua própria contradição, que será responsável pela crise do sistema capitalista, pois acumulação do capital o levará a entrar em crise. Contudo o capital encontra meios para evitar ou amenizar as crises como reduzir os salários com o intuito de diminuir a folha de pagamento, aumentar a exploração do trabalhador, o aumento do capital em ações. Esses meios conseguiram superar as crises ocorridas durante o século XIX. Entretanto a crise de 1929, a Grande Depressão, com a quebra da bolsa de valores de Nova York, onde milhares de empresas faliram culminando em milhares de desempregados, fez com que o capital criasse um mecanismo denominado de políticas keynesianas⁴ onde o Estado intervém na economia buscando garantir a acumulação do capital.

Para Mészáros (2011) há crises do tipo periódica/ conjuntural que poderá ser solucionada dentro da estrutura estabelecida, em uma parte dela enquanto a crise estrutural afeta a estrutura como um todo, logo, a crise do sistema capitalista e é uma crise estrutural, pois tudo compreende. Portanto essa crise estrutural é caracterizada por ser de caráter universal já que atinge uma totalidade, e não somente a um determinado espaço restrito; é de caráter global; na escala temporal é extensa. Logo “a crise estrutural afeta a totalidade de um complexo social, em todas as suas relações com suas partes constituintes ou subcomplexas, assim como outros complexos aos que está vinculada.”. (MÉSZÁROS, 2011).

A partir deste cenário, é necessário refletir e repensar o papel do Estado e como este configura as implementações das políticas sociais dentro de uma sociedade de classes. É válido ressaltar que Estado para Lima e Mendes (2006) apud Gramsci, é a própria sociedade organizada de forma soberana. A sociedade é assim vista como uma organização constituída de instituições complexas, públicas e privadas, articuladas entre si, cujo papel

⁴ Segundo Bianchetti (1997, p.24) “a teoria desenvolvida por Keynes, que deu um novo sustento ao modelo do Estado Benfeitor a partir da chamada Grande Depressão, sustenta como um de seus pilares básicos a ideia de que o Estado deve intervir na economia de mercado com o fim de diminuir o desemprego involuntário e aumentar a produção, ou seja, que o objetivo da intervenção estatal na economia é o de “regularizar o ciclo econômico e evitar assim flutuações dramáticas no processo de acumulação de capital.”.

histórico se dá através das lutas e relações de grupos específicos e poderes, que se articulam pela busca da garantia da hegemonia dos seus interesses. Gramsci defende a concepção de “Estado Ampliado” que é a junção de duas esferas a sociedade política (Estado em sentido estrito, Estado coerção) a sociedade civil (Estado ético). Segundo Lima e Mendes (2006, p.59) apud Neto (2000, p.17):

Gramsci explica a concepção “Estado Ampliado”, destacando algumas categorias de suma importância para a explicação de seu ideário. A discussão de Sociedade Civil, Hegemonia e Consentimento são centrais em suas ideias. Entender tais categorias significa colocar em pauta o debate sobre cidadania, na medida em que defendemos “a participação política qualificada e o acesso aos bens materiais e culturais historicamente produzidos”.

Para Bianchetti, (1997) as crises do capitalismo historicamente configuradas como visto anteriormente pela queda da lucratividade, declínio do crescimento econômico, endividamento do Estado, etc. pressionavam por soluções de caráter emergencial. Emergiu, assim, a doutrina neoliberal que propõe medidas drásticas para controlar a crise. O pensamento neoliberal surgiu depois da Segunda Guerra Mundial ocorrida em 1945, como oposição crítica ao pensamento intervencionista (modelo Keynesiano) adotado e consolidado nas práticas políticas dos governos norte americano e europeu. Durante a década de 70 e a crise do colapso do socialismo real o Estado passa a adotar teses neoliberais como “Estado mínimo”, desregulamentação, privatização e instauração da liberdade pura do mercado.

Segundo Bianchetti (1997) o Estado para o neoliberalismo é de suma relevância sendo atribuídos a ele poderes limitados ele será responsável pela sociedade política, não deve intervir na regulamentação da atividade econômica. Percebemos que o Estado é limitado apenas para a regulamentação de determinadas leis e normas, e os sujeitos pertencentes à sociedade são livres e atuam em interesse próprio, algo bem característico do Estado liberal que é baseado nos direitos individuais. Assim:

O Estado Capitalista é um tipo de Estado criado pela burguesia para reproduzir na sua estrutura e funcionamento as características das relações sociais e econômicas que constituem o modo de produção capitalista (...) como instituição política é o resultado natural das relações econômicas que estabelecem nossa sociedade. É a organização que surge espontaneamente como produto da existência das relações de mercado (BIANCHETTI, 1997, p.78-79).

As propostas neoliberais acabaram sendo inseridas em nossa sociedade, gerando em parte, aceitação e por outra, a não aceitação o que gerou grandes conflitos e protestos. Assim, a partir da década de 1990 temos a reforma e reestruturação do Estado no Brasil afetando a administração pública como um todo devido a avassaladora presença das ideias neoliberais influenciando essas reformas, culminando na redução do poder do Estado nas áreas sociais.

Segundo Bollmann (2010, p. 662) comenta sobre a reforma do Estado brasileiro e a necessidade deste atender o setor privado da seguinte forma:

O Estado brasileiro vincula-se, historicamente, aos interesses do setor privado, caracterizando-se pela adesão, principalmente na década de 1990 e nos anos 2000, pelo domínio econômico das políticas de ajuste estrutural dos organismos internacionais, entre eles, o Fundo Monetário Internacional (FMI), o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e a Organização Mundial do Comércio (OMC). Sua influência atinge todos os setores da organização do Estado, especialmente as políticas públicas que vão sendo transferidas, em nome do ajuste fiscal, para a iniciativa privada, materializando a sua transformação em serviços a serem oferecidos pelo setor privado.

A política neoliberal ganhou força principalmente nos países latinos americanos onde estes, se viram obrigados a aceitar a lógica do mercado cada vez mais excludente, que gerou um grande estrago nas condições de emprego consequentemente no mercado de trabalho. Conforme Bianchetti (1997, p.10):

esta realidade tem sido bastante diversa nos países latino americanos que tem permanecido manietados por formas renovadas de colonialismo e de subserviência aos centros hegemônicos do capitalismo internacional. Entre nós como nos lembra Galeano, conhecemos o Estado de *mal estar social*.

Isso fica visível no âmbito educacional onde as ideias neoliberais influenciaram diversas reformas estruturais, o que reduziu o poder do Estado nesta área social, ou seja, redefinindo o papel intervencionista do Estado na área social. Vemos isso principalmente no ensino público, cada vez mais desqualificado devido injustas políticas neoliberais, é o que Barroso (2005) traduz como “neoliberalismo educativo” onde o serviço público acabou se tornando serviço para clientes tudo em nome da eficiência realidade bem visível na área educacional mais precisamente em nossas escolas. Para Santos (2008, p.144):

Vale ressaltar que as políticas de descentralização por meio da autonomia das escolas resultam de novas orientações advindas dos organismos internacionais compactuadas pelas elites dirigentes em nome da

eficiência, eficácia e qualidade dos resultados educacionais, afinados com uma nova concepção de cidadania, que se confunde com consumidor-cliente.

Para a promoção do bem estar social ausente em algumas áreas como educação e saúde, no Brasil, são necessárias políticas públicas, pois onde o interesse do capital se insere nos setores públicos, são necessárias políticas sociais que são promovidas por governantes tendo como foco principal famílias de baixa renda, das áreas urbanas e rurais. Segundo Cunha e Cunha (2008) políticas públicas surgem com ação do Estado procurando atender as demandas que advém da sociedade, expressada pelo compromisso público em determinado prazo. Para Mendes, (2009) é através das políticas públicas que o Estado expressa suas ações em determinada áreas, podendo assim atender as demandas da sociedade, logo deveria atender uma coletividade e seus interesses, contudo isso não tem acontecido. O que se percebe é que serviços privados são para os ricos e serviços públicos para os pobres, estes por sua vez são excluídos de participação e reivindicações de seus direitos. Logo, para Mendes (2009, p.86):

nos países periféricos as políticas não são de acesso universal, decorrentes do fato de residência no país ou cidadania “a assistência varia conforme a prioridade dada aos recursos do governo, aos arranjos políticos as conjunturas eleitoreiras...[...] não existe um sistema de bem estar com acesso gratuito, igual e aberto a todos os cidadãos” (FALEIROS, 1991, P.30).

Dentre as inúmeras políticas públicas como econômica, educacional, ambiental e outras, temos a política social. As atenções se intensificaram sobre a questão social após a crise econômica de 1929, o que culminou no desenvolvimento do capitalismo monopolista criando novas relações entre o capital e o Estado. Logo, as elites econômicas admitiram “os limites do mercado regulador natural e resgatassem o papel do Estado como mediador civilizador, ou seja, com poderes políticos de interferência nas relações sociais.” (CUNHA E CUNHA, 2008, p.11). Entendemos assim que, a política social passa a ser um instrumento de intervenção e regulação do estatal referente à questão social.

Entendemos que políticas sociais são aquelas relacionadas às áreas da educação, saúde, habitação entre outros. Esse tipo de política terá a função de implantar políticas de proteção social juntamente com o Estado, procurando ofertar a sociedade, benefícios sociais que buscam amenizar as desigualdades sociais, ou seja, implantar um modelo social a partir de um determinado nível político. Conforme Cunha e Cunha (2008, p.12):

a política social é um tipo de política pública cuja expressão se dá através de um conjunto de princípios, diretrizes, objetivos e normas, de caráter permanente e abrangente, que orientam a atuação do poder público em uma determinada área.

Hofling (2001, p.30) destaca que “as políticas sociais têm suas raízes nos movimentos populares do século XIX, voltadas aos conflitos surgidos entre capital e trabalho, no desenvolvimento das primeiras revoluções industriais.”. Entendemos que as políticas sociais surgem como bálsamo para aliviar a falta de igualdade para todos os cidadãos. Cunha e Cunha (2008) caracteriza a questão social em crise nas últimas décadas do século XX devido o desemprego estrutural, precarização das relações de trabalho, alterações na organização familiar (mulheres se tornando chefes de família), aumento das desigualdades sociais, ocasionando exclusão e marginalização de grande parte da população.

Ao mencionarmos sobre a política social no contexto brasileiro constatamos que segundo Vieira (1996, p. 30):

A política social percorre dois momentos políticos distintos e marcantes do século XX no Brasil: escrevendo sobre tal assunto anos atrás, afirmo que o "primeiro período de controle da política" corresponde a ditadura de Getúlio Vargas e ao populismo nacionalista, com influência para além de sua morte, em 1954. O "segundo período de política do controle" cobre a época da instalação da ditadura militar em 1964 até à conclusão dos trabalhos da Constituinte de 1988.

Percebe-se que as políticas sociais nesse período histórico eram fonte de legitimação para os governos e a possível aceitação dos mesmos pela sociedade, era um meio que os governantes usavam para atender as reivindicações dos mesmos. No auge do Populismo⁵ aqui no Brasil, principalmente na Era Vargas (1930-1945), notamos o atendimento destas reivindicações com a criação das leis trabalhistas para atendimento dos trabalhadores brasileiros e também estabelecendo formas de relação entre o trabalho e capital. Para Cunha e Cunha (2008) o “Milagre Econômico” no final da década de 1970 e início da década de 1980 causou um movimento da sociedade em direção a redemocratização, propiciando que esta sociedade civil se reorganizasse através de inúmeros acontecimentos sociais. A redemocratização da sociedade brasileira gerou:

⁵ Populismo é um modo que o governante possui usando inúmeros recursos para obter apoio popular. O governante populista se diferencia dos demais por está mais próximo ao povo, para isso usa de linguagem simples. Procura resolver todos os problemas que afligem a população. É um tipo de governar bem comum em países com grandes diferenças sociais e presença de pobreza e miséria.

À instalação da Assembleia Nacional Constituinte e à possibilidade de se estabelecer uma outra ordem social, em novas bases, o que fez com que esses movimentos se articulassem para tentar inscrever na Carta Constitucional direitos sociais que pudessem ser traduzidos em deveres do Estado, através de políticas públicas. (CUNHA E CUNHA, 2008, p. 13).

Conforme Cunha e Cunha (2008), após a Carta Constitucional, a Constituição Federal de 1988 (CF/1988) a política social fica mais em evidencia mediante aos inúmeros direitos sociais⁶ conquistados e expostos na CF de 1988 logo, percebemos que a política social da década de 1980 se apresentou como estratégia reformista onde se teve ampliação de empregos, aumento do salário, seguro-desemprego entre outros. Logo a Constituição Brasileira de 1988 segundo Cunha e Cunha (2008, p.14):

Institui oficialmente o sistema de seguridade social, que a precedeu, o sistema de seguridade social no Brasil, baseado no tripé previdência, saúde e assistência social, a através do seu art. 195, definiu seu financiamento por toda a sociedade através de recursos orçamentários da União, dos estados e dos municípios, além das contribuições sociais de empregadora (folhas de salários, faturamento e lucros), de trabalhadores e de receitas de concursos e prognósticos (loteria).

Freitas (2005) nos afirma que na década de 1990 surgiram programas sociais para amenizar as desigualdades sociais originadas da crise econômica que assolavam nosso país. Alguns dos programas que emergiram neste contexto foram Bolsa Escola, Programa de Erradicação do Trabalho Infantil (PETI), bolsa alimentação e auxílio-gás. Assim a partir deste momento temos a ascensão da proteção social brasileira caracterizada como:

- 1- mínima proteção social - prevê a manutenção do atual padrão meritocrático particularista;
- 2- reversão conservadora - indica um processo de regressão a um padrão seletivo ou residual de proteção social;
- 3- nova proteção social - um “ambicioso programa de supressão da pobreza”, atuando em duas pontas: mínimos sociais universalizantes garantidos e focalização sobre as camadas carentes da população (VIEIRA, 2005, p. 10 apud Draibe).

Contudo, o que se verificou foi que o estado brasileiro não conseguiu aumentar a

⁶ Para Vieira (1996, p. 20) nos campos da educação (pré-escolar, fundamental, nacional, ambiental etc.), da saúde, da assistência, da previdência social, do trabalho, do lazer, da maternidade, da infância e da segurança, definindo especificamente direitos dos trabalhadores urbanos e rurais, de associação profissional ou sindical, de greve, de participação de trabalhadores e empregadores em colegiados dos órgãos públicos e de atuação de representante dos trabalhadores no entendimento direto com empregadores. O Capítulo II do Título 11 (Dos Direitos e Garantias Fundamentais) alude aos direitos sociais pertencentes Constituição de 1988.

capacidade de desenvolver de modo eficaz às políticas sociais. Diante deste contexto, emerge no cenário brasileiro com mais veemência o trabalho voluntariado. A proteção social passa ter novos atores como a família, as organizações sem fins lucrativos, ONGs e organizações filantrópicas como promotores do bem-estar, ou seja, a sociedade civil passa a dividir com o Estado as responsabilidades sociais, tendo como lema a participação e solidariedade, passamos ter assim a desresponsabilização do Estado da proteção social. Como consequência disso se tem a diminuição da responsabilidade do Estado com relação às políticas sociais e à crise da sociedade do trabalho o que resulta na incapacidade do Estado mediante as disfunções sociais ocorrentes no Estado capitalista. (FREITAS, 2005).

Para, além disso, notamos a forte presença do empresariado para o atendimento às necessidades sociais, ocupando o lugar da sociedade civil nas lutas é o que se denomina de Terceiro Setor. É um modo de camuflar a diferença entre a lógica do mercado e a lógica da sociedade civil. Mediante isso atentamos para Oliveira (2005. p.17) apud Boron, (1999, p.23-24) que “se a democracia orienta-se tendencialmente para integração de todos, conferindo aos membros da sociedade o status de cidadão, o mercado opera sobre a base da competição e da “sobrevivência dos mais aptos”, e não estar em seus planos promover o acesso universal da população a todos os bens que são trocados em seu âmbito”.

Segundo Oliveira (2005) o mercado é o *locus* definidor das relações políticas e econômicas de cada nação o que culmina na minimização da democracia. O mercado, como espaço pautado pela relação de desigualdade, em que lados opostos estão os que compram e os que vendem a força de trabalho, é totalmente contrário a vida democrática. Assim o mercado caminha para uma relação diferencial a democracia caminha para a existência de iguais. Ressaltamos que a democracia privilegia os interesses de todos, inclusive os economicamente em desvantagem, o mercado por sua vez favorece os situados no topo da estrutura antagônica o que fortalece o empresariado brasileiro e as grandes elites econômicas.

Para Hofling (2001) constata que o Estado regula as relações sociais através das políticas sociais procurando atender as relações capitalistas e não somente o interesse do capital. Mediante o processo de acumulação capitalista e suas crises é notório que as forças de trabalho vão se deteriorando e determinadas funções, antes pertencentes as esferas privadas, como o caso da educação, começam a ser desenvolvidas pelo Estado. Para Bianchetti (1997, p.89) as características das políticas sociais:

resultam das condições gerais da sociedade, ou seja, suas características dependem das características do conflito social e da correlação de forças que nele intervêm. Em outras palavras, ao constituir uma unidade, tanto a política econômica como a social podem expressar mudanças nas relações entre as classes sociais ou nas relações entre distintos grupos sociais existentes no interior de uma só classe.

Percebemos que dentro de um estado capitalista são as classes dominantes que promovem a política social, não procurando apenas atender a necessidade das classes mais baixas, mas atua de acordo com seus próprios interesses, logo, as estratégias utilizadas por estas classes visam manter uma relação com o capital.

Para Bianchetti (1997) a política social desenvolvida pelo neoliberalismo camufla de fato a verdadeira justiça, promovendo uma falsa liberdade. A partir deste posicionamento nos reportamos ao público-alvo do PME que segundo as diretrizes norteadoras do Programa é destinado apenas aos alunos em defasagem de idade, com dificuldades em aprendizagem, e distorção de série, constatamos assim a exclusão dos outros alunos da escola, ou seja, não é um Programa destinado a todos os alunos da escola. Conforme Freitas (2005, p. 12) apud Teodoro e Delgado (2003) a política social atualmente é composta por um conjunto de programas e ações organizadas em três grupos:

- a) aquelas que respondem pela garantia dos direitos sociais básicos estruturados no aparelho do Estado;
- b) aquelas que, diferentemente do primeiro grupo, dependem da iniciativa dos governos por meio de ações e programas temporais, e
- c) aquelas que correspondem a situações emergenciais e a projetos transitórios, e que, em geral, atendem a uma ampla e difusa demanda social ainda não estruturada no aparelho de Estado.

Verifica-se que no primeiro grupo citado um dos direitos sociais básicos, a educação, garantida constitucionalmente é dever do Estado. Segundo Boto (2005) a partir da Declaração de 1948 tem a defesa dos direitos humanos sendo protegido juridicamente, o que possibilita a ideia do direito subjetivo, ou seja, o não cumprimento jurídico dos direitos humanos é passível de ação judicial contra o Estado, fazendo valer o direito existente.

Assim a educação é um direito subjetivo, precisa ser garantida pelo Estado. Cabe a este democratizar o ensino ampliando sua extensão de oportunidades referente ao acesso a escolarização. Todavia, antagônica a essa ideia temos paralelo a ela outra, a de qualidade de ensino. Entende-se que quanto maior a oferta do acesso, maior o declínio da qualidade de ensino, pois antes de universalizar o acesso as populações antes excluídas da escola,

havia excelência no ensino destinado a uma pequena parcela da população que frequentava as escolas. Para Boto (2005, p. 779) o direito a educação perpassa por três gerações:

- O ensino torna-se paulatinamente direito público quando todos adquirem a possibilidade de acesso à escola pública;
- A educação como direito dá um salto quando historicamente passa a contemplar, pouco a pouco, o atendimento a padrões de exigência voltados para a busca de maior qualidade do ensino oferecido e para o reconhecimento de ideais democráticos internos à vida escolar;
- O direito a educação será consagrado quando a escola adquirir padrões curriculares e orientações políticas que assegurem algum patamar de inversão de prioridades, mediante atendimento que contemple- à guisa de justiça distributiva- grupos sociais reconhecidamente com maior dificuldade para participar desse direito subjetivo universal que é a escola pública, gratuita, obrigatória e laica.

No segundo grupo onde as políticas sociais dependem do governo que desenvolvem suas ações e programas temporais temos como exemplo o PME, desenvolvido por vários Ministérios para procurar contribuir para a conquista da qualidade da educação e o desenvolvimento social do cidadão brasileiro. Conforme Boto, (2005) garantir acesso aos excluídos socialmente e historicamente se faz necessário, uma vez que é a consolidação do direito político de ter acesso a escola pública. É um avanço todas as crianças e jovens frequentarem a escola, contudo no que tange a pretensão de melhorar a qualidade de ensino, eis o segundo direito a ser assegurado. Para esta conquista se faz necessário eliminar o processo excludente do interior da escola que em alguns momentos e atitudes desqualifica crianças e adolescentes quando se refere a capacidade intelectual dos mesmos. A escola é a detentora de um grande padrão cultural, e saber esse padrão é imprescindível para os alunos, e a não aquisição desta cultura mostra a outra margem, segundo Boto (2005, p. 788):

são da escola silenciosamente expurgados os jovens que não se identificam com o *habitus* e com o *ethos* institucional; jovens que não compartilham- por não terem conhecimento prévio- dos significados culturais inscritos na própria acepção de escola.

Seria necessário rever conteúdos e métodos que insistam em nortear e nutrir a lógica classificatória e excludente presente no processo de escolarização. Assim sendo escola resgataria a alegria da descoberta de outros conhecimentos de inúmeras culturas, socializadora, que ensina e aprende também.

1.2- POLÍTICAS SOCIAIS NO BRASIL NOS ANOS 90 E SEUS REFLEXOS NA EDUCAÇÃO

Seguindo o enfoque da temática de Políticas Públicas devemos nos ater ao propósito de que este tipo de política visa responder os anseios da sociedade, contudo o que percebemos diante de uma política neoliberal é que estas políticas visam atender aos interesses de seus dirigentes tendo o Estado como seu aliado. Assim o Estado (sociedade política) não deve intervir na regulamentação da atividade econômica que é própria da sociedade civil. A sua função é se limitar a estabelecer normas aplicáveis a situações gerais o que permite deixar o indivíduo livre para atuar de acordo com as circunstâncias e em função de seus próprios interesses. Desta maneira mantêm um papel periférico na relação com o mercado, que é quem, na verdade produz a dinâmica social.

Assim a situação o Estado Capitalista mostra-se forte como instituição política, resultado natural das relações econômicas que estabelecem nossa sociedade. Ainda para Bianchetti (1997, p.29) ao falar da grande emergência do neoliberalismo diz que:

O ponto de partida no processo de transformação nos países desenvolvidos do capitalismo central pode ser encontrado em meados da década de 70, quando começa a se manifestar-se um estancamento econômico, acompanhado de um processo de estagflação que reflete a existência de problemas estruturais no padrão de acumulação e crescimento.

No decorrer da história mundial, alguns fatores contribuíram para este quadro econômico, como as contradições geradas pelo modelo econômico keynesiano, como fundamento do Estado Benfeitor contemporâneo, crises econômicas como a “crise do petróleo” umas das causas da recessão econômica. A partir desta conjuntura novos poderes econômicos surgiram representando interesses dos bancos internacionais. Assim, temos o novo capitalismo financeiro que cria uma nova ordem internacional capitalista que controlará o fluxo de capitais estabelecendo as condições em que esse capital se distribui.

Em se tratando de Brasil, o neoliberalismo encontrou campo fértil para semear suas ideias devido a constituição do seu Estado onde houve razões que interferiram no seu processo de crescimento, o que caracteriza um Estado problemático. Assim o neoliberalismo provoca a diminuição da presença estatal na economia e depreciação do serviço público é justificada pela ineficiência da ação estatal ponto estratégico para os neoliberais exigirem a necessidade de sua reforma. Contudo, essa reforma do Estado se dá

historicamente também pela criação e consolidação do Estado desenvolvimentista que já mostrava suas dificuldades e fragilidades, que inicialmente era percebido como Estado interventor e forte enaltecendo e priorizando o crescimento da indústria.

Para o melhor entendimento Fiori (2003) do percurso histórico do Estado é relevante a compreensão do conceito tempo conjuntural que ele caracteriza como um tempo essencialmente político onde se deve ir buscar as raízes estruturais e procurar absorver a ideia dos ciclos econômicos.

Diante deste cenário, o que percebemos é um grande antagonismo nas políticas públicas entre o capital e o trabalho onde se tem cada vez mais a submissão intensa da força de trabalho ao capital, conseqüentemente a elevação da massa de assalariados. Temos o entendimento que a gênese das políticas sociais do Estado Capitalista é contraditória devido a contradição entre a socialização crescente do trabalho e a apropriação individual e privada dos frutos desse trabalho bem como temos a contradição crescente entre a socialização da participação política e apropriação privada ou individual dos aparelhos de poder. Encontramos isso refletido nas representações empresariais.

Na realidade brasileira é forte a participação das principais representações empresariais na confecção de proposições visando tornar a economia nacional mais competitiva tem privilegiado, principalmente, a adoção de um modelo econômico mais aberto a lógica do mercado e a tentativa de fazer com que a produção nacional esteja capacitada a disputar novos mercados externos. Assim a competitividade e qualidade da produção nacional são consideradas fatores indispensáveis para a economia nacional poder alcançar um novo padrão de desenvolvimento capaz de, principalmente, se deparar com, os limites impostos pela sangria de capitais, em decorrência de envio das reservas nacionais para o pagamento da dívida externa.

Nessa lógica, tem-se cada vez mais exigido do trabalhador a produção mais qualificada. Isso ocorre devido o objetivo do empregador que de é acumular sempre o capital em detrimento aos baixos salários ofertados aos seus empregadores, que se submetem a tal situação para sobreviverem.

E este antagonismo acaba refletindo na educação pública, pois o discurso oficial dos políticos possui igualdade e equidade de condições para todos, contudo o que mais é visível que a emancipação do sujeito uma das principais funções social da escola está se perdendo, pois as instituições escolares preocupam-se em apenas formar para o mercado de trabalho esquecendo a formação desse sujeito. Contudo a escola não deverá ser destinada

somente com está função. Ela possui uma função social e um compromisso com a sociedade, principalmente com essa nova sociedade emergente que é a sociedade do conhecimento, onde o valor do conhecimento e da informação é de enorme importância, sendo articulados ao dia-a-dia dos seus usuários, pois a informação se torna relevante no nosso atual mercado competitivo. É valido lembrar que na sociedade do conhecimento, não basta ter apenas a informação, tem que articulá-la com a realidade.

Diante desta realidade, o papel da escola precisou ser redefinido não podendo ser mais vista somente como uma mera transmissora de conhecimentos sistematizados à futuras gerações, como se pensou de início, e assim determinado pela sociedade. Este tipo de visão empobrece e oculta a real função da escola, que deve ser o compromisso com a cidadania, onde o indivíduo construa conhecimentos e não seja apenas um mero receptor que não contextualiza aquilo que está sendo ensinado. Será aquele sujeito reflexivo e critico a respeito de seus direitos e deveres enquanto cidadão, podendo ser mais participativo no seu meio social.

No decorrer da história não se deu muita prioridade em pensar sobre a função social da escola, vista apenas como um local que ensina aqueles que nada sabem. Este quadro começou a mudar a partir da década de 1960 com a educação popular ganhando mais força na década de 1980, onde se começou a enfatizar e refletir sobre está sua função. No entanto vale ressaltar que a escola atua de acordo com o momento histórico pela qual está passando. Assim se percebe que a escola não atua mediante apenas as suas ações pedagógicas e a sua prática educativa, ela atua de acordo com as ações sociopolíticas que tendem a defender diferentes interesses de classes e grupos sociais, afinal a escola é um espaço dialético, não podendo ser diferente já que ela faz parte dessa sociedade.

Vê-se desta maneira que a escola não atua sozinha, ela é configurada de acordo com interesses sociopolíticos que determinam o tipo de homem para aquela sociedade. Isso faz com que a escola se torne um grande espaço de lutas pra diminuição da exclusão social; já que a escola é composta de diferentes interesses antagônicos. É valido ressaltar que a educação para Arroyo (1991) é posta como único e estreito caminho para o reino da liberdade pessoal e participação social, sendo necessário então, simplesmente, garantir “educação para todos” (p.51). O autor faz uma crítica, pois não basta garantir educação para todos, é necessário também garantir educação com qualidade. Esta, pensada como um recurso que delimita e vigia a liberdade conquistada, traz em si a lógica global que educação, cidadania e participação surgiram vinculadas, não aceitando o homem comum

como cidadão e sujeito político capaz de defender seus interesses, acabando por legitimar a exclusão à uma grande parcela da população.

Possibilitar educação a um povo não é apenas construir escolas ou garantir vagas, isto é importante, mas não o suficiente. É necessário ir além e arriscar mais. Temos que dar condições dos alunos tornarem-se sujeitos históricos, promovendo a formação de cidadãos através dos processos que ocorrem no interior das práticas sociais e política. É o que hoje, a escola com o discurso educação para cidadania deveria promover.

Para termos o êxito e conseguir que nosso aluno se tornem sujeitos históricos e aluno concreto, ou seja, aluno que vive a realidade que lhe é imposta, com contradições, assim como possibilidades de superação destas, a questão pedagógica da escola precisa ser repensada.

Saviani (2008) aponta grandes desafios sobre a questão da materialidade da ação pedagógica no interior de nossas escolas que seria devido a ausência de um sistema de educação, pois desobrigou-se da instrução pública, não se implantou um sistema nacional de ensino e se gerou um déficit histórico como a falta de normatização de um regime de colaboração entre os entes federativos; a fundamentação da prática a organização da escola e a organização do trabalho pedagógico que ainda são orientadas por uma estrutura, legal e física, tecnicistas adotadas pelos militares; e por último a descontinuidade de iniciativas pedagógicas e de políticas públicas de educação que tornam planos, projetos e programas apenas de ações partidárias, e não de Estado, ou seja, não assumidos para além do governo que o concebeu, além da rotatividade administrativa dos governos, assim não se tinha resultados concretos, conseqüentemente vários planos vieram a fracassar . É importante que o trabalho educativo se desenvolva num tempo suficiente para que as habilidades, os conceitos, que se pretende sejam assimilados pelos alunos, se convertam numa espécie de segunda natureza.

Ressaltamos que a função da escola depende de como a educação é concebida dentro dos sistemas de ensino, pois a escola apesar de sua relativa autonomia curva-se as determinações dos sistemas de ensino. Segundo Frigotto (2010) e educação na perspectiva das classes dominantes trata de subordinar a função social da educação de forma controlada para responder às demandas do capital e na perspectiva dos grupos sociais a educação é, antes de tudo, desenvolvimento de potencialidades e a apropriação de “saber social” (conjunto de conhecimentos e habilidades, atitudes e valores que são produzidos pelas classes, em uma situação histórica dada de relações para dar conta de seus interesses

e necessidades).

Atualmente, como sempre ocorreu, percebemos a educação voltada para atender a demanda do capital, para formar mão-de-obra para atuar no mercado de trabalho, o que nos reporta a teoria do capital humano que para Frigotto (2010, p.41):

é uma “quantidade” ou um grau de educação e de qualificação, tomado como indicativo de um determinado volume de conhecimentos, habilidades e atitudes adquiridas, que funcionam como potencializadoras da capacidade de trabalho e de produção.

Entendemos que a educação pública brasileira está cada vez mais atendendo a necessidade do mercado de trabalho, ausentando-se da função de contribuir para a construção do cidadão brasileiro. Assim, se mensura o impacto da educação sobre o desenvolvimento. Tentando mensurar o impacto da educação de forma agregada no desenvolvimento ou desenvolver métodos de projeções e de previsão de necessidades de mão de obra e nível de instrução. E entendendo a educação como produtora de capacidade de trabalho.

Esta situação se dá devido as esmagadoras ações do mercado que não caminha dentro da democracia burguesa, pois Oliveira (2005, p.17) apud Boron, (1999, p.23-24) nos afirma que:

se a democracia orienta-se tendencialmente para integração de todos, conferindo aos membros da sociedade o status de cidadão, o mercado opera sobre a base da competição e da “sobrevivência dos mais aptos”, e não estar em seus planos promover o acesso universal da população a todos os bens que são trocados em seu âmbito. Analise essa relação antagônica entre democracia e mercado.

Compreendemos que o mercado é o *locus* definidor das relações políticas e econômicas de cada nação o que culmina na minimização da democracia. O mercado, como espaço pautado pela relação de desigualdade, em que lados opostos estão os que compram e os que vendem a força de trabalho, é totalmente contrário a vida democrática. Assim, o mercado caminha para uma relação diferencial a democracia caminha para a existência de iguais. Ressaltamos que a democracia privilegia os interesses de todos, inclusive os economicamente em desvantagem, o mercado por sua vez favorece os situados no topo da estrutura antagônica o que fortalece o empresariado brasileiro e as grandes elites econômicas.

Sobre as novas demandas de qualificação e formação profissional, no movimento

do capitalismo contemporâneo, Offe (1990) nos coloca a contribuição à determinação das funções sociais do sistema educacional, em suas relações com o sistema ocupacional e a política da educação, ou seja, o sistema educacional responde e funciona de acordo com as demandas do sistema ocupacional. Ele estruturou sua análise levando em conta: as relações entre o sistema educacional e o sistema ocupacional; o sistema educacional e a qualificação social da força de trabalho; as funções do sistema educacional e os problemas estruturais do sistema político; o crescimento das funções do sistema educacional; e os problemas e contradições da política educacional do Estado — entendendo que há uma decomposição dos elos existentes entre a escola e a sociedade, no momento em que se explicitam interesses, criam-se programas e discutem-se, continuamente, as funções necessárias do sistema educacional.

Essa estrutura organizada justificaria a contraíndicação da análise das funções sociais do sistema educacional a partir das intenções declaradas ou finalidades estabelecidas por professores e demais agentes ligados a esse sistema, pois tal procedimento colocaria o pesquisador diante de grande variedade e diversidade de interesses que justificariam tais finalidades. Assim, um subsistema social, como é o educacional, necessitaria de grande poder ou capacidade autônoma de atuação para realizar os fins por ele mesmo determinado. Nesse sentido, ao abordar as relações entre o sistema educacional e o sistema ocupacional, Offe (1990) questionou o pressuposto de que a qualificação da força de trabalho, através da ação do sistema educacional, possa ser relevante para a produtividade.

Sua argumentação negava esse pressuposto, fundamentada nas próprias limitações da contribuição do sistema educacional frente a tal demanda (muito complexa e inespecífica) por qualificação, visto que a ideia de regular a qualificação pelo sistema de educação formal seria sempre caracterizada: (a) por uma "discrepância prática" — que consiste na diferença entre a qualificação adquirida e a que será exigida futuramente pelo mercado de trabalho; (b) por uma "discrepância temporal" — que se refere ao tempo necessário para aquisição da qualificação, sem possibilidade de utilização produtiva direta; e (c) por uma "discrepância de pessoal" — que se realizaria na diferença entre o número de pessoas que, ao passar pelo processo de qualificação, buscarão, ou não, trabalho. Desse modo, a superprodução de qualificação se tornaria irrelevante para o mercado, mesmo crescendo em termos absolutos.

Como citado anteriormente, a crise do capitalismo na década de 1970 e da crise

do colapso do socialismo real o Estado passa a adotar teses neoliberais como o Estado mínimo, desregulamentação, privatização e instauração da liberdade pura do mercado. Assim a partir da década de 1980 temos a reforma e reestruturação do Estado afetando a administração pública como um todo devido a avassaladora presença das ideias neoliberais influenciando essas reformas, culminando na redução do poder do Estado nas áreas sociais. A política neoliberal ganha força principalmente nos países latino americanos onde estes se veem obrigados a aceitar a lógica do mercado cada vez mais excludente.

Este Estado de mal estar social que concebe a realidade brasileira, materializa-se pelo aumento da miséria absoluta, da fome, da violência, de doenças endêmicas e pelo desemprego e subemprego estrutural. Segundo Frigotto (2010) para a América Latina e o Terceiro Mundo em geral, os custos humanos assumem proporções alarmantes. As análises da crise atual do capitalismo são de pessimismo quando se referem à situação e perspectivas da América Latina e Terceiro Mundo. A análise sobre a dívida externa e o pagamento dos juros da dívida, nos termos que têm sido colocados para o Brasil e para os países latino-americanos, inviabiliza qualquer política de retomada do desenvolvimento e dilapida de tal forma o fundo público que impossibilita a manutenção de serviços que são direitos dos cidadãos, como saúde, educação, seguro desemprego etc.

Entendemos que políticas públicas mais eficazes são necessárias, principalmente as políticas sociais que podem garantir o bem estar social. As políticas sociais emergem como balsamo para acalmar a classe trabalhadora que lutava por novos direitos assim constituindo-se o Estado do Bem Estar Social. Para Cury (2002, p. 149):

Nesta trajetória os direitos políticos da universalização do voto foram importante mediação para a declaração e, em muitos casos, a garantia de direitos sociais. As lutas conduzidas por movimentos de esquerda sempre reivindicaram a universalidade da cidadania. Em muitos casos, em vista desta universalidade, os direitos foram ampliados tendo sido sua presença constante na legislação de vários países.

E nas políticas sociais temos as políticas educacionais, que precisam de atenção maior de nossos governantes brasileiros, pois a educação pública brasileira já é rotulada há algum tempo como “sucateada”.

Diante dessa realidade, a educação brasileira padece no que se refere a qualidade de ensino por inúmeros aspectos negativos como pelas políticas neoliberais que acaba favorecendo a disputa entre o público e o privado, onde o privado é sempre enaltecido diante do público pela qualidade de seus serviços oferecidos. Além disso, outro aspecto

negativo é má remuneração da maioria de nossos professores da rede pública, bem como, as péssimas condições de trabalho que muitos têm que se sujeitar.

1.3- PROGRAMAS SOCIAIS NO CHÃO DA ESCOLA: ENCONTROS E DESENCONTROS

Antes de mencionarmos os programas sociais que estão chegando atualmente nas escolas públicas brasileiras como: Escola Aberta, Programa Saúde na Escola, o PME entre outros, é necessário buscar a compreensão sobre o que são os programas sociais e sua relevância para a sociedade civil e para o Estado, bem como entender a escola pública brasileira contemporânea que receberá e desenvolverá programas sociais como é caso deste Programa.

Sobre os programas sociais entendemos que a desigualdade social no Brasil é alarmante e preocupante, pois ela é sustentada pela histórica e estrutural má distribuição de renda e pouquíssimos investimentos em áreas cruciais para o desenvolvimento do país como educação e saúde. Com o mínimo de investimento em políticas sociais, a população das camadas sociais mais baixas que se apresentam o maior impacto dos problemas que surgem com o baixo investimento como escolas públicas deterioradas, ensino de má qualidade, poucos hospitais, e o atendimento nas redes hospitalares público que deixa a desejar, comprometendo milhares de brasileiros que não conseguem ter acesso aos direitos mais básicos de cidadania.

No entanto esta desigualdade começa a descontentar não apenas as camadas sociais mais baixas, pois descontenta também o chamado Terceiro Setor⁷ e setor empresarial, tal como visto anteriormente, como o “Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação” quando estes se manifestaram em torno de uma parte pública e da necessidade de revisão do papel do Estado na promoção de direitos e deveres.

⁷ O termo Terceiro Setor já é utilizado no Brasil há aproximadamente três décadas. E definir o setor que se situa entre o público e o privado. Ressaltamos que o primeiro setor que é público é o próprio governo que representa e defende os bens públicos e que o segundo setor privado é o mercado que tem como representantes as empresas privadas com fins lucrativos. Assim o terceiro é formado por organizações privadas, sem fins lucrativos, desempenhando ações de caráter público.

Não é de hoje que os governantes da esfera federal, estadual, municipal idealizam e efetivam programas sociais com a finalidade de atender as necessidades das camadas sociais mais baixas, às famílias de baixa renda, marginalizadas e discriminadas, de procurar fornecer uma atenção especial para que assim essas pudessem em termos de oportunidade se igualar, as famílias de alta renda, ou seja, criar mecanismos que garantam os direitos para estes brasileiros. Assim, os programas sociais têm seus alicerces financeiros nos recursos orçamentários do Estado.

Esses programas sociais na atualidade brasileira se destacaram no governo do presidente brasileiro Luís Inácio Lula da Silva (2003-2010) com inúmeros programas sociais, contudo suas raízes estão no governo do presidente Getúlio Vargas, onde ocorreu o fortalecimento das políticas sociais com a criação do sistema de Previdência Social e das leis trabalhistas. A ideia era que a partir destas políticas sociais fossem diminuídos os conflitos e reivindicações da sociedade civil e que esta pudesse colaborar com o governo (MELO, 2007).

Na década de 1980, com o advento da CF/88 os direitos sociais ganharam mais legalidade, eis que fica em evidencia a proteção social que segundo Santos (2004, p.3):

que implica a desnecessidade da contrapartida por parte dos beneficiados (que é o princípio da previdência social, no sentido clássico), vistos, sob a ótica dos conceitos mencionados, como credores do Estado e da sociedade, em razão da “injustiça social” praticada contra eles ao longo de muitas gerações.

Contudo, para Melo (2007) no governo do presidente Sarney (1985-1990) as políticas sociais foram reduzidas, o programa de área habitacional foi reduzido, a área da saúde foi precária, as verbas para a educação se tornaram mínimas. No governo do presidente Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) com o advento das políticas neoliberais que se caracterizaram pela seletividade e precarização dos serviços, as políticas sociais perdem sua essência, pois a política privilegiada foi a das privatizações de alguns setores públicos. Junto com isso, os gastos nas áreas sociais passam a ser reduzidos, e transferência da responsabilidade do Estado para sociedade civil. Ficou evidente que os programas sociais sofreram inúmeras restrições e limitações, que acentuam ainda mais a pobreza e exclusão social no Brasil. Assim há políticas que têm o propósito de combater a pobreza e desigualdade social. Para Costa (2005, p. 50) estas políticas são distributivas classificadas em:

1. Políticas de Preços – essas políticas afastam os preços do seu valor de equilíbrio. A de maior tradição é a do salário mínimo. Devido ao valor extremamente baixa dessa remuneração e ao elevado grau de informalidade, as políticas baseadas no salário mínimo apresentam sérios limites no combate à pobreza no Brasil.
2. Políticas Estruturais – visam a repartir a renda por meio da redistribuição de ativos (ou bens de produção), garantindo aos mais pobres a posse de volumes suficientes de terra, capital físico ou humano capazes de fazê-los sair da pobreza, como reforma agrária, crédito a pequenos empresários e agricultores, política educacional, principalmente a voltada à capacitação profissional entre outros.
3. Políticas Compensatórias – visam a corrigir os efeitos da desigualdade, sem intervir na distribuição dos ativos ou nos preços de mercado. Atinge os grupos carentes, recorrendo a transferências monetárias ou de benefícios, como a renda mínima, o abono salarial, o seguro desemprego entre outros.

Assim as políticas sociais, são medidas tomadas pelo Estado para tentar suprir as desigualdades sociais estabelecidas e enraizadas em nosso país, através das políticas compensatórias que se efetivam e se concretizam através de planos, projetos e programas sociais que procuram atender as novas configurações da questão social. No âmbito educacional Melo (2007, p.5) nos aponta o PNE (2001-2010):

que fornece linhas gerais os vários segmentos da mesma (Educação Básica – Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio –; Educação Superior; Educação de Jovens e Adultos; Educação a Distância e Tecnologias Educacionais; Educação Tecnológica e Formação Profissional; Educação Especial; e Educação Indígena), objetivando promover a melhoria do ensino para garantir uma maior permanência do alunado nas instituições, além de buscar a democratização, ampliando a participação dos profissionais da educação e da comunidade nas decisões de âmbito escolar.

Os programas sociais enfrentam alguns problemas em suas implementações devido às generalizações decorrente das possíveis avaliações fragmentadas, ou seja, os dados das avaliações feitas dos programas sociais poderão ser manipulados ou apenas se resumirem em dados estatísticos sem apresentar de fato a efetividade do programa social. Além das avaliações, os programas sociais, também se deparam com a descontinuidade político administrativa, ou seja, um programa que se inicia em um governo, poderá não continuar na transição do outro governo. Faz-se necessário pensar que políticas compensatórias não são suficientes, pois precisam esta articulada a uma política macroeconômica.

Apesar das políticas sociais buscarem auxiliar a população vulnerabilizada, é necessário que ela garanta o principal que é o direito enquanto cidadão, traçando e

efetivando possibilidades mínimas para se viver enquanto ser humano. Logo os programas sociais têm grande relevância, pois, têm a finalidade de trabalhar para se minimizar as problemáticas sociais brasileiras que mais afetam as mais diversas áreas, se propondo a garantir direitos dos cidadãos brasileiros, a exemplo da educação, do acesso e da permanência na escola que é o mínimo para começar a garantir direito à educação.

Entendemos que educação é um direito social e fundamental para romper com a dependência tecnológica e científica que o Brasil tem diante de países desenvolvidos, assim se tornará uma nação forte e independente. Logo, analisamos a conjuntura da época do Governo Lula (2002-2010), que para o Partido dos Trabalhadores (PT), educação e uma escola pública de qualidade são primordiais para todos os cidadãos brasileiros. Seguindo essa concepção no que se refere à educação o PT em 2002 concebeu o Plano de Desenvolvimento Social “Uma escola do tamanho do Brasil” que focava a expansão do sistema educacional e a qualidade do mesmo. E para alcançar resultados foram formulados e reformulados determinados programas sociais como Bolsa Família, Programa Universidade para Todos (PROUNI), programas de formação profissional e outros com a finalidade de combater a exclusão social (GENTILI e McCOWAN, 2010). Todavia a política de financiamento das áreas sociais no Brasil contradiz o que se almeja para a educação. Conforme Gentili e MacCowan (2010, p. 40-41) para o contexto da época no ano de 2010:

O governo federal subtrai do orçamento da União o superávit acertado com o FMI, paga os encargos das dívidas interna e externa, bloqueia as verbas das emendas dos parlamentares para sua liberação em futuras negociações, cobre os desequilíbrio na previdência social, reserva recursos para investimentos nos Estados de acordo com barganhas políticas e destina o mínimo possível para a manutenção da máquina administrativa e os serviços públicos. Só então aloca o que sobra nas diversas áreas, obedecendo, no caso da educação e saúde, aos percentuais mínimos vinculados de impostos, chegando ao cúmulo de reduzir esses recursos, seja pelo corte de 20% da Desvinculação de Recursos da União (DRU), seja pela substituição da cobrança de impostos federativos pela receita de contribuições sociais de uso exclusivo da União.

É visando o desenvolvimento social que alguns programas sociais foram elaborados e estão chegando ao chão da escola pública brasileira, como é o caso do PME. Todavia, nos indagamos que tipo de escola pública estes programas sociais estão encontrando. Antes de caracterizar a escola pública é necessário pensar que educação que de fato queremos de nossas escolas públicas brasileiras.

Segundo Paro (2010) é anseio de educadores que todos tenham acesso à educação, e que esta seja para todos. Uma educação que repasse conhecimentos de quem sabe para quem não sabe, logo é só organizar os conteúdos e repassá-los. Paro (2010, p.83) alega que de fato:

O que importa são esses conhecimentos e informações, o método pedagógico é extremamente simples: basta organizar da melhor forma possível, esses conteúdos, de modo que sejam palatáveis para quem os engole. É muito comum vermos intelectuais, políticos, administradores de educação, autoridades governamentais e até teóricos da educação trabalhando dessa forma e dizendo: “É preciso dar educação porque o conhecimento é importante”. E só.

Conforme Paro, (2010) a questão então levantada diante disso é que, será que só o conhecimento é importante? E como estes estão sendo repassados? De que modo? O que se nota no processo educacional que não é relevante educador e educando, mas sim o conhecimento. De tal modo que a escola que adota essa concepção de focar apenas no conhecimento, terá a função de apenas de selecionar e fiscalizar o processo educacional deixando em segundo a aprendizagem e o próprio educando. Este tipo de escola nos lembra da escola pública brasileira de antigamente, que apesar de ser denominada por muitos de boa, de boa mesmo não tinha nada, pois seus professores eram mais arrogantes e menos democráticos, afinal era uma escola voltada para elite brasileira, ou seja, uma escola pública elitista. Segundo Paro (2010, p.84) “quem ia para escola, aprendia *apesar* da escola, porque esta só fazia vomitar conhecimentos, como faz a escola de hoje”.

Para Paro (2010) o diferencial da criança que frequentava a escola de antigamente para os dias atuais, é que os pais dessas crianças eram letrados, os acompanhavam nas atividades escolares, e tinham recursos financeiros para pagar reforço para corrigir possíveis erros da escola. Então, se a escola não fosse boa pouco importava, poderia ser ruim sim, não seria grande problema, afinal era para uma elite com condições financeiras para reverter o quadro, e não para as massas populares. Era uma escola que selecionava semelhante o que faz as escolas da rede privada atualmente, que mesmo cobrando mensalidades absurdas, se o aluno não for bem será convidado a sair.

Essa escola pública brasileira não só selecionava, mas também tinha a função fiscalizadora, no quesito de aprovar e reprovar aqueles que não sabiam os conhecimentos ministrados, portanto a culpa seria do aluno que não aprendia o conteúdo selecionado para ele, camuflando o trabalho que a escola deveria fazer.

Sobre a repetição de séries Paro (2010, p.85):

Quando uma coisa errada a culpa é só do aluno. Daí a estupidez da reprovação. Essa palavra “estupidez” referindo-se à reprovação não é minha. É de um dos maiores educadores brasileiros, Anísio Teixeira, que há mais de cinquenta anos já denunciava o “sistema estúpido das repetições de série” (TEIXEIRA, 1954:55).

Entende-se assim que no início da década de 1960, a escola apesar de ser denominada de boa, havia dados estatísticos que contestavam sua qualidade no que se refere ser boa. Conforme Paro (2010) de cada cem (100) alunos que ingressavam no primeiro ano do ensino primário, apenas quarenta e cinco (45) passavam para a série posterior, e cinquenta e cinco (55) eram reprovados e simultaneamente eram culpados pelas suas próprias reprovações. Apreende-se que os educadores quando ministram seus conhecimentos, ministram para depositá-los nas cabeças dos alunos é a educação bancária tão criticada pelo educador Paulo Freire.

É esta escola pública brasileira de antigamente que insiste em permanecer até hoje, uma escola que seleciona, excludente, fiscalizadora que tem como finalidade repassar e depositar conteúdos para os alunos, de cumprir uma grade curricular, não sendo muito relevante se houver altos índices de reprovação, afinal já existem culpados para estes índices os próprios alunos. Para Mendes (2009) é fato que o homem necessita se aprimorar daquilo que já foi construído historicamente e culturalmente por outras gerações, o acesso deveria ser universal, todavia isso acaba acirrando as disparidades entre as classes sociais, culminando em uma delas a viver pior.

E com estas escolas que os programas sociais como o PME se deparam, e possui a função de tentar contribuir para a mudança desta essência de educação tradicional que só prejudica a aprendizagem dos alunos e a própria formação deste enquanto cidadão.

Para Paro (2010) a educação precisa ser repensada de maneira diferente. Não nega a importância dos conteúdos, mas alerta que a escola não pode ser destinada apenas ao repasse dele. Não é cabível educar os alunos brasileiros para apenas fazer testes do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) ou Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Temos que educar para, além disso. Uma educação que vise o ser humano, um ser humano não apenas racional, mas um ser histórico dotado de valores, que possa conquistar sua liberdade enquanto cidadão, ressaltando que na construção desse processo o homem não está sozinho, precisará do outro, assim o homem deverá ser pensado no plural, se articulando com os outros.

É com essa preocupação estudamos a filosofia do PME que contempla o homem como um todo, como ser integral, constituinte de um processo coletivo entre escola e a comunidade a que está pertence. Fazemo-nos seres humanos não somente pela educação que nos é repassada, mas também pela cultura.

Paro, (2010) afirma que, a educação de modo diferenciada que necessitamos para as escolas públicas brasileiras, precisa de uma boa mediação. É evidente que todos têm capacidade de aprender, contudo é pela mediação que aprendemos de maneira significativa, pois a educação tem um fim, tem um determinado objetivo, de educar o educando. Assim educamos o educando para ser constituir enquanto sujeito que reflete, que crítica, que questiona. A função da educação é fazer com que o aluno aprenda, e o processo de aprender não é apenas cumprir o que determina a grade curricular, aprender depende da didática. Para Paro, (2010, p.93) “os educadores devem fazer seu papel de um ser humano que propicia condição de sujeito aos educandos, para que estes se façam sujeitos e aprendam. Essa é condição educativa.”.

Todavia esta condição educativa nas escolas públicas brasileiras é apenas idealizada, pois no chão das escolas a realidade é outra, pois nos deparamos com uma educação pouco atrativa e prazerosa para os alunos que dela dependem. Os alunos fingem que aprendem, estudam em véspera de provas, e a época que mais frequentam as escolas e no período de prova, pois o ensino para eles é chato. Eis que um dos problemas se encontra no modo de ensinar. Ensinar para as séries iniciais que é a base do processo educacional, precisar ter o diferencial, é o ensinar brincando, logo o processo pedagógico ofertado nessas séries tem que diferenciado, ser atraente que não confine os alunos apenas as carteiras durante quatro longas e cansativas horas (PARO, 2010).

Educar não se restringe apenas repetir conteúdos sistematizados no decorrer da história brasileira e conseqüentemente repartir esse conteúdo em disciplinas tradicionais que compõe uma grade curricular inflexível. Educar é mais que isso, precisa envolver dança, canto, artes e outros para que se enriqueça a ação de educar. Não basta apenas mudar os conteúdos. Somente assim estaremos educando, já que a educação conforme Paro (2010, p.99) nos aponta “é o processo pela qual nós nos tornamos humanos históricos, pela a apropriação da cultura”.

Segundo Paro (2010) a escola é incompetente quando insiste educar o aluno apenas para obter sucesso em vestibulares, onde aluno se ver obrigado a estudar para poder passar:

Essa forma de escola é burra e já foi condenada pelos grandes educadores (...) é o ensino ruim que precisa de reprovação. É comum dizer que o mau ensino é culpa do professor. Na verdade, a principal causa do mau ensino são a falta de condições de trabalho e falta de apoio para o professor. Mas este não tendo como se defender acaba por jogar a responsabilidade sobre o aluno simplesmente reprovando-o. (PARO, 2010. p.100).

É fato que escola que oferece educação básica está longe da qualidade de ensino esperado por educadores e sociedade civil; pois, deveria esta, empenhada no processo de formação do cidadão para uma sociedade democrática. Isso também é decorrente da concepção gerencialista de educação, a Gerência de Qualidade Total⁸ que tem princípios e métodos administrativos próprios de empresas capitalistas, ou seja, é a lógica do mercado que começa a ser introduzida no âmbito educacional, bem como na sua própria administração escolar, que hoje se nomeia de gestão escolar seguindo os moldes da gestão empresarial.

Eis que é assim que se apresenta a escola pública brasileira, uma escola que persiste em seguir um currículo que é apenas formativo, uma escola que não se preocupa como deveria educar para a democracia, que mediante tantos problemas sociais as soluções são quase inexistentes, pois para solucionar-los será necessária uma sociedade democrática que seja conhecedora dos seus direitos e deveres.

Contudo, tal tarefa é árdua e não é fácil, pois para se pensar no ser humano deverá se superar a lógica desumanizadora do capital que é construído a partir do individualismo e competição, características marcantes das escolas públicas brasileiras, que em alguns momentos fortalece a exclusão social de modo direto ou indireto, o que contesta a ideia de escola para todos. A grande preocupação da escola é de proporcionar apenas o acesso a todos na base da igualdade de oportunidade a tornando uma escola meritocrática, pois segundo Mészáros (2008, p.11):

o simples acesso à escola é condição necessária, mas não suficiente para tirar das sombras do esquecimento social milhões de pessoas cuja existência só é reconhecida nos quadros estatísticos. E que o deslocamento do processo de exclusão educacional não se dá mais

⁸ Para Paro (2001, p.25-26) a Gerência de Qualidade Total, como método eficiente de administração, não se restringe à sala dos administradores, mas, com consonância com o conceito de administração como “utilização racional de recursos”, se propõe alcançar todos os tempos e espaços em que esses recursos estejam sendo utilizados. Embora seu discurso insista na questão da qualidade sua característica fundamental é a preocupação com a gerência. Como sua origem é a administração capitalista, é claro que toma as características dessa administração e procura servir a seus propósitos assumindo a gerência.

principalmente na questão do acesso à escola, mas sim dentro dela, por meio das instituições da educação formal. O que está em jogo, não é apenas a modificação política dos processos educacionais – que praticam e agravam o apartheid social – mas a reprodução da estrutura de valores que contribui para perpetuar uma concepção de mundo baseada na sociedade mercantil.

Para Mészáros (2008) a educação deveria oportunizar tanto ao estudante quanto ao professor mudanças essenciais para a modificação da sociedade que não permita que o capital furte o tempo de lazer e o ato educacional escolar seja apenas com o intuito alienante, que procura manter o homem dominado.

A educação, para além do capital, deverá transformar radicalmente tanto o modelo econômico quanto o modelo político que só será possível de se alcançar quando a educação for libertadora, assim transformando o sujeito em trabalhador em sujeito que pensa e possui o intuito de transformar o mundo, logo Mészáros (2008, p.12):

É necessário romper com a lógica do capital se quisermos contemplar a criação de uma alternativa educacional significativamente diferente (...) o capital é irreformável porque, pela sua própria natureza, como totalidade reguladora sistêmica, é incontrolável e incorrigível.

Entendemos que o objetivo da educação é a emancipação humana, essencial nesse processo. Contudo o que observamos nas escolas brasileiras é que a o objetivo da educação neste espaço é uma mera fornecedora de conhecimentos, fortalecendo o processo de acumulação de capital e conseqüentemente reproduz o perverso e desigual sistemas de classes.

O capitalismo produz uma sociedade desigual, onde a educação como outras áreas se torna mercadoria, eis que aqui se apresenta a crise do sistema público de ensino e conseqüentemente o enfraquecimento da escola pública brasileira, pois regida pela política neoliberal os governantes brasileiros destinam o mínimo de recursos do orçamento público para as áreas sociais, como é o caso da educação. Ocasionalmente, a partir disso, a mercantilização da educação. Assim, “uma sociedade que impede a emancipação só pode transformar os espaços educacionais em shopping center, funcionais à sua lógica do consumo e do lucro.”. (MÉSZÁROS, 2008, p.16)

Segundo Mészáros, (2008) temos ciência que a educação escolar além de fortalecer as desigualdades do sistema capitalista atende o interesse da classe dominante e logo atendendo a subordinação hierárquica existente na sociedade. As escolas públicas brasileiras assim se adaptaram com as determinações do sistema capitalista, induzindo a

aceitar as orientações da sociedade dominante e cumprindo as tarefas reprodutivas desta sociedade, portanto a escola é apenas formadora da mão de obra para o mercado de trabalho. Contudo Mészáros (2008, p.35) propõe a mudança deste cenário da seguinte forma:

O sentido da mudança educacional radical não pode ser senão o rasgar da camisa de força da lógica incorrigível do sistema: perseguir de modo planejado e consistente uma estratégia de rompimento do controle exercido pelo capital, com todos os meios disponíveis, bem como com todos os meios ainda ser inventados, e que tenham o mesmo espírito.

Diante da atual escola pública brasileira que temos a gestão pedagógica de um programa social dentro da escola visando amenizar o processo de exclusão promovido pela sociedade e até mesmo pela instituição escolar. A gestão pedagógica de um programa social dentro da escola deverá está articulada a todos os atores educacionais bem como com a comunidade a qual pertence, portanto a tomada de decisões e a condução do PME que visa impulsionar a formação integral dos educandos a partir da organização de ações construídas nos macrocampos procurando se basear nos projetos político das escolas públicas do país deve ter a participação de todos.

A gestão PME terá que considerar a ampliação do espaço e tempo escolares, as novas funções sociais que a escola passar a ter com a oferta da escola de tempo integral, como será debatido à implementação deste novo paradigma à Educação Integral na escola de tempo integral procurando contemplar o corpo docente e discente. Sabemos que uma escola para assegurar a formação de cidadãos reflexivos, críticos e participativos necessita da **participação** que a mola propulsora para o estabelecimento da gestão democrática na escola. Isso estimulará que todos os integrantes da escola se envolvam no processo de tomada de decisão como professores, alunos, funcionários e pais/responsáveis principalmente diante de projetos e programas sociais que a escola tenha.

É necessário que o PME procure está articulado com o projeto político pedagógico (PPP) da escola, pois este procura também eliminar a questão competitiva e autoritária dentro da escola, busca o trabalho e cooperação de todos para uma organização do trabalho pedagógico. Para Veiga, (2004) ressalta que é muito importante para a construção do PPP a ter a uma relativa autonomia em suas decisões o que ocasiona a afirmação de sua própria identidade, ou seja, quase as características próprias e singulares daquela escola como, por exemplo, os programas sociais que chegam à escola. O que se percebe com isso é que através do PPP se procura descentralizar o poder e acabar com uma

hierarquia de poder que há muito tempo domina as escolas e buscar a autonomia para este espaço escolar.

Quando desenvolvido com participação o projeto político pedagógico mostra um bom relacionamento dos membros da escola e autonomia destes, por isso não pode ser copiado de outras instituições escolares, pois constitui uma identidade de cada escola, afinal os problemas nas escolas são diferenciados uma das outras. Assim o PPP, bem como os programas sociais, terá êxito plenamente na sua construção e efetivação a partir da reorganização da escola levando em conta e respeitando os princípios que constroem esse projeto tal como os elementos indispensáveis também pra este processo, pois todos trazem consigo a reflexão do cotidiano da escola que precisa ser refletida no PPP. A respeito disso Veiga (2004, p. 32) comenta que:

A reorganização da escola deverá ser buscada de dentro pra fora. O fulcro pra a realização dessa tarefa serão empenho coletivo na construção de um projeto político pedagógico, e isso implica fazer rupturas com o existente para avançar. É preciso entender o projeto político pedagógico da escola como uma reflexão do seu cotidiano. Para tanto ela precisa de um tempo razoável de reflexão e ação necessário à consolidação de sua proposta. A construção do projeto político pedagógico requer continuidade das ações, descentralização, democratização do processo de tomada de decisões e instalação de um processo coletivo de avaliação de cunho emancipatório.

Com isso ofertar mais tempo e espaço para crianças e adolescentes populares é dever do Estado e seus governos assegurar ainda espaços para a formação, bem como articular o processo de escolarização com outros espaços. Estaríamos assim diante uma grande oportunidade de mudar o sistema escolar brasileiro que é conforme (Arroyo, 2012, p.33):

por tradição tão gradeado, rígido e segregador, sobretudo dos setores populares. Se um turno já é tão pesado para tantos milhões de crianças e adolescentes condenados a opressivas repressões, repetências e evasões, voltas e para tão extensos deveres de casa, mais uma dose do mesmo será insuportável.

Não se trata apenas aumentar o tempo de alunos na escola ou criar mais um turno, se cometeria o equívoco de ofertar mais educação da mesma até hoje vigente na educação brasileira. Além disso, ainda precisa se deparar com políticas seletivas de nosso país que utilizam esse tempo a mais dos programas como PME como uma espécie de reforço escolar para alunos que precisam enfrentar Provinha Brasil e Prova Brasil, frutos da política seletiva, buscando elevar a média das escolas estaduais e municipais.

O PME acaba caindo na lógica tradicional que há anos regem o seletivo sistema escolar além de se submeter a política nacional de avaliação por resultados, o que ocasiona desvirtuar a finalidade do programa. O que se apreende são programas isolados enfrentam barreiras quando se deparam com as políticas de Estado. O coerente seria que esses programas se tornassem políticas de Estado. (ARROYO, 2012).

Programas como o PME traz em sua essência a preocupação com a infância e adolescência dos alunos das escolas públicas brasileiras, pois se constata que essas etapas da vida vêm perdendo o direito de ser criança e ter infância. Cabe então ao Estado fornecer espaços públicos que permita a contribuição ao desenvolvimento destas etapas. É buscar amenizar a precariedade que assola a vida de crianças e adolescentes brasileiros, seja na questão da moradia, alimentação, educação, estrutura familiar e vulnerabilidade social que os levam as forma indignas de sobrevivência. Segundo Arroyo (2012, p. 34-35):

A mãe, as irmãs, os irmãos, os parentes são forçados a buscar longes as formas de sobrevivência a procura de trabalho e de comida para uma infância desprotegida, ameaçadas por formas tão indignas de viver. Sabemos que nas últimas décadas um dos movimentos mais marcantes nas periferias urbanas tem sido o movimento de luta pró-creche, pró-educação infantil, pró-mais tempo de escola para as crianças. Poderíamos interpretar esses movimentos que se prolongam desde da década de 1970, como um movimento por mais direito a proteção, mais cuidado, mais tempo de dignidade para a infância popular.

Logo, entendemos que as famílias brasileiras procuram formas dignas de sobrevivência, devido elas serem desprovidas historicamente de cidadania a qual eles têm direito, direitos sociais sacramentados por lei como a educação, não somente ter acesso, mas tê-la com qualidade, bem como cultura, esporte e lazer, culminando em uma sociedade mais justa e igualitária.

Conforme Telles (1999) a ausência de direitos sociais sempre foi pauta para as discussões na sociedade, devido o embate pertinente entre as desigualdades ainda existentes e a universalização dos direitos. Assim atualmente nos deparamos com o:

Desmantelamentos dos (no Brasil) desde sempre precários serviços públicos, mas que nesses tempos de neoliberalismo vitorioso, ao mesmo tempo em que leva ao agravamento da situação social das maiorias, vem se traduzindo um estreitamento do horizonte de legitimidade dos direitos, e isso em espécie de operação ideológica pela qual a falência de serviços públicos é mobilizada como prova de verdade de um discurso que opera com oposições simplificadoras, associando Estado, atraso e anacronismo, de um lado, e, de outro, modernidade e mercado. (TELLES, 1999. p. 172).

Entendemos que esta realidade acima descrita descaracteriza a conceituação de direitos os afastando da ânsia de justiça e igualdade, logo temos a defasagem da igualdade diante do fato presente na sociedade de desigualdades sociais e exclusões.

Capítulo 2

EDUCAÇÃO INTEGRAL E SEU MARCO NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA: RELEMBRAR É PRECISO

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

Este capítulo trata da contextualização histórica sobre a Educação Integral focando a relevância dos educadores brasileiros Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro nesta trajetória de Educação Integral no Brasil, bem como a conceituação teórica desta concepção de Educação Integral, escola de tempo integral suas aproximações e distorções. Neste momento, também será analisado o ressurgimento na contemporaneidade da Educação Integral como também, a escola de tempo integral na educação brasileira, através do PME e como este se desenvolve nas escolas públicas brasileiras.

2.1- DA DETERMINAÇÃO DE ANÍSIO TEIXEIRA A CONTEMPORANEIDADE: UM BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO INTEGRAL NO BRASIL

Sobre a Educação Integral e ampliação do período escolar, temos a ciência de que o debate não é recente em nosso país. Desde a década de 1920 encontramos alguns indícios sobre a discussão quando algumas produções colocam a educação como suprimento de algumas necessidades da população como seus direitos de cidadão brasileiro. Segundo Paro, (1988) na década de 1920 tivemos uma corrente de intervenção que acreditavam que valorização da educação seria a saída para as mazelas de ordem econômicas e sociais do Brasil, pois se entendia que, através da democratização do acesso da escola o povo brasileiro sairia do analfabetismo e da ignorância e se tornariam de fato cidadãos brasileiros “capazes não apenas de participar da vida política, especialmente através do exercício do voto, mas também de contribuir com seu esforço e capacidades pessoais para a construção de uma nação rica e democrática.”. (PARO, 1988, p.189).

No final da década de 1920 inicia-se o movimento denominado otimismo pedagógico que, sistematiza a ideias da Escola Nova⁹ que dava ênfase a qualidade do

⁹ O movimento da Escola Nova foi para Paro (1988, p.190) o escolanovismo advogava uma reformulação interna da escola, de modo que ela pudesse fornecer a cada individuo uma “educação integral” que o

ensino brasileiro, não bastava apenas aumentar o número de vagas nas escolas brasileiras era necessário elevar qualitativamente o ensino de nossas escolas. Entretanto, esta possível qualidade foi destinada a um grupo restrito que foram dos filhos pertencentes às camadas médias e das elites brasileiras. Eles frequentavam escolas bem equipadas e alicerçadas nas bases do escolanovismo.

Paro, (1988) aponta que começa a surgir elementos que irão configurar na década de 1950 a proposta de educação em período integral. Assim, na década de 1950 é retomada a ideia de Educação Integral para os sistemas escolares, preocupando-se com a formação integral dos indivíduos pertencentes às camadas populares. Para Paro, (1988) a escola pública, nesse momento, deveria ser um espaço, não com a finalidade exclusiva de instruir, mas ser um espaço de socialização e de formação integral. É neste espaço que o aluno entra em contato com outros alunos, professores e demais profissionais que compõe a escola e os conhecimentos que estas pessoas possuem. A escola é vista como um espaço sociocultural que configura uma experiência coletiva.

É com este cenário que se depara a Educação Integral e a escola de tempo integral, em que se procura oportunizar o direito a educação de qualidade para todos os brasileiros. Logo, dois educadores são referências nas experiências históricas e relevantes nessa luta incessante em tornar possível a escola de tempo integral: Anísio Teixeira que instalou em 1950, na Bahia o Centro Educacional Carneiro Ribeiro (CERC), as Escolas Parques e Darcy Ribeiro em 1980, instalando no Rio de Janeiro os Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs). Estes educadores idealizaram outro tipo de educação, uma educação efetiva e democrática. Contudo, ambos os projetos esbarraram na descontinuidade de nossas políticas públicas brasileiras, afinal nossas políticas são de governo e não de Estado. E essa descontinuidade reflete na má qualidade em educação, pois quando as políticas são de governo e não de Estado, pensa-se apenas na questão partidária e interesses próprios e não em áreas sociais como a da educação.

Segundo Teixeira apud Ribeiro (1999), Anísio Teixeira, educador e político, nasceu na Bahia e formou-se em Direito. Foi Secretário de Instrução Pública na Bahia. Estudou um determinado período na Universidade de Columbia, nos Estados Unidos onde entrou em contato com as ideias de Jonh Dewey¹⁰. O educador ocupou cargos importantes.

capacitasse a viver como verdadeiro cidadão. Mas o adjetivo “integral” ainda não diz respeito à extensão do período diário de escolaridade e sim ao papel da escola em sua ação educativa.

¹⁰ Segundo Carlini (2012, p. 440) Jonh Dewey educador e filósofo, foi um dos principais formuladores do modelo escolanovista que compreendia a educação e o aprendizado, sobretudo como uma experiência

Participou de modo significativo no Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova, no qual era claro o anseio para as mudanças que educação brasileira necessitava e os educadores brasileiros tanto aclamavam, como a reconstrução educacional no Brasil, o que resultaria no sistema de organização educacional unificado e articulado, o aparelho escolar mais organizado, continuidade no plano de reformas. Em 1931 fundou nossa primeira Universidade do Distrito Federal, embalado no clima de Revolução do começo da década de 1930, pensando-se em modernizar a educação.

Para Chagas, Silva e Souza (2012), em 1935 com onda fascista, Anísio e muitos outros intelectuais foram presos. Com o período do Estado Novo (1937) a educação brasileira passa ser regida por Francisco Campos e Gustavo Capanema. Diante desta nova administração educacional o plano de Anísio para educação é abandonado bem a como a Biblioteca Central de Educação e o Instituto de Pesquisas. A própria Universidade do Distrito Federal fora fechada.

Anísio, temporariamente, sai do cenário político, para depois retornar para um cargo na Organização das Nações Unidas para Educação, a Ciência e Cultura (UNESCO). Após isso retorna ao Brasil para dirigir a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e assume também o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP) que leva o seu nome e a fundação da Universidade de Brasília. Lutava pela defesa da escola pública, e pela Lei de Diretrizes e Bases de 1961, onde Dom Helder e Lacerda pretendia entregar os recursos públicos para escolas pertencentes à rede privada. Devido isso Dom Helder pede o afastamento de Anísio do Ministério da Educação. O educador então deixou o INEP, mas logo fora chamado novamente pelo presidente da república Juscelino Kubitschek. Assim deu continuidade a criação da Universidade de Brasília. (CHAGAS, SILVA E SOUZA, 2012).

Teixeira apud Coutinho (1999) nos aponta que os grandes pensadores brasileiros com suas grandes ideias e propostas que procuram resolver grandes problemas em nosso país, infelizmente esbarram **no terreno estéril ou sáfaro**. Anísio Teixeira também foi um desses brasileiros, lutou imensamente para resolver o problema da educação brasileira. Contudo, seu caminho para resolver este infinito problema, não agradava algumas categorias como determinados civis, militares e religiosos, pois Anísio foi segundo Teixeira apud Ribeiro (1999, p. 01):

concreta. Essa concepção experimentalista, do “aprender fazendo” de Dewey encontrava-se na gênese e no cotidiano de alunos e professores da Escola- Parque.

Essencialmente educador. Quero dizer um pensador e gestor das formas institucionais de transmissão da cultura, com plena capacidade de avaliar a extraordinária importância da educação escolar para integrar o Brasil na civilização letrada. Para ele, a escola pública de ensino comum é a maior das criações humanas e também a máquina com que se conta para produzir democracia. É, ainda, o mais significativo instrumento de justiça social para corrigir as desigualdades provenientes da posição e da riqueza. Para funcionar eficazmente, porém deve ser uma escola de tempo integral para professores e alunos.

Assim, a busca por democracia era o que norteava as ideias de Anísio Teixeira e para isso a descentralização administrativa era necessária, pois a autonomia das instituições promovia liberdade nas ações. Por isso o educador acredita que educação é um direito de todos, e não privilégio de alguns.

Para Teixeira, (1999) Anísio entende que a educação deve ser para a formação do homem, especializar alguém, fato que faz a escola ser de grande relevância para as aspirações sociais. Na escola moderna não temos algo específico, algo que especialize, temos um programa de atividades que ensinará o aluno a viver inteligentemente perante as dificuldades. Assim, some as separações entre o prático e o racional e vice-versa. Era necessário pensar na educação para todos, conseqüentemente teríamos uma nova escola pública, que não poderia mais ser segregada e especializada no preparo de intelectuais ou “escolásticos”, mas deveria transforma-se na agência de educação dos trabalhadores comuns.” . (TEIXEIRA 1999, p.45). Contudo, era necessário vencer o tradicionalismo, o fixar de conteúdos na memória, como método de ensino, e ter teorias como prontas e acabadas, que jamais seriam questionadas.

A escola é um espaço que proporciona formação a um grupo de privilegiados, sendo assim o processo educativo seletivo e excludente. O próprio crescimento da população implica em congestionar as escolas, a solução imediata para isso é o aumento do número das unidades escolares, sem pensar na qualidade de ensino que seria proporcionado aos alunos frequentadores da escola. Logo estaríamos reduzindo a qualidade de ensino ao invés de aumentá-lo. Assim a escola foi vista por muito tempo destinada a elite tendo um currículo para os privilegiados que compõe esta elite. A verdadeira democracia, luta pela educação justa e igual permitindo que o pobre tenha sua ascensão social, teríamos assim uma educação para todos (TEIXEIRA, 1999). Para Teixeira (1999, p.166) a escola segundo Anísio:

Tem pois, de se fazer, verdadeiramente, uma comunidade socialmente integrada. A criança aí irá encontrar as atividades de estudo, pelas quais se prepare nas artes propriamente escolares (escola-classe), as atividades

de trabalho e de ação organizatória e prática, visando a resultados exteriores e utilitários, estimuladores da iniciativa e da responsabilidade, e ainda atividades de expressão artística e de fruição de pleno e rico exercício de vida. Deste modo, praticará na comunidade escolar tudo que na comunidade adulta de amanhã terá de ser: o estudioso, o operário, o artista, o esportista, o cidadão enfim, útil, inteligente, responsável e feliz. Tal escola não é um suplemento à vida que já leva a criança, mas a experiência da vida que vai levar a criança em uma sociedade em acelerado processo de mudança.

Para Teixeira, (1999) a concretização para tudo isso seria a necessidade de se pensar numa nova política educacional, pois um forte e articulado sistema de educação pública destinada à educação comum, fornece subsídios para a ascensão do povo brasileiro. Anísio dava ênfase ao ensino primário que é o básico que o governo deveria fornecer, com o mínimo de qualidade para formar o cidadão para isso, tendo que pensar em atividades realizadas em dia integrais na escola, como também respeitar a realidade de cada região, uma “instituição essencialmente regional” (p.64). Nessa nova política discutem-se também os aspectos administrativos, o financiamento da educação, os conteúdos escolares, buscando-se uma identidade assim uma “educação para o desenvolvimento, a educação para o trabalho, a educação para produzir, substituirá a educação para a ilustração, para o ornamento.”. (p.74).

Segundo Chagas, Silva e Souza, (2012) Anísio Teixeira tinha como bases fortes dois pilares a utopia e a democracia, pois sabia que o Brasil para se desenvolver economicamente e respeitando o direito dos brasileiros, sendo a assim um Brasil moderno, a educação deveria ser fundamental para essa concretização. Tinha então a utopia de ter como horizonte a educação pública de qualidade. O educador fundamentou-se na pedagogia de John Dewey que foca no desenvolvimento do indivíduo na liberdade de pensamento, e valoriza a prática.

Para Carlini, (2012) a Escola Parque foi concebida com forte influência da pedagogia escolonovista; foi pensada para ser uma escola de horário integral, tendo como principal sujeito o aluno, se preocupando para que este realmente aprenda, preparando para ser um cidadão atuante e conhecedor dos seus direitos e deveres e para isso era necessário um mínimo de infraestrutura física nas escolas. A escola também deveria ser integrada a comunidade local que pertence. Segundo Chagas, (2012) Anísio Teixeira acreditava que a educação era um grande aliado contra a pobreza material e principalmente contra a pobreza política e cultural. O projeto da Escola Parque se espalhou por outros estados como o Rio de Janeiro e no plano educacional da nova capital, Brasília em 1961.

Para Teixeira (1999) o Centro Educacional Carneiro Ribeiro, a Escola Parque, era custoso, pois não há educação barata. Atenderia quatro mil crianças em tempo integral das 07:30h às 16:30h, pois estas crianças ficavam abandonadas nos turnos contrários do que frequentavam a escola, eis uma das necessidades da escola de tempo integral. Assim sendo, o ensino primário era dividido em dois setores o da instrução, que é escola letrada com o ensino institucionalizado; e da escola ativa. Nesta última, seria composta por atividades socializantes como artísticas, manuais, industriais e esportivas. Os centros eram divididos em quatro pavilhões, dois eram a escolas-classe responsáveis pelo ensino institucionalizado e os outros dois pavilhões eram a escolas-parque responsáveis pelas atividades sociais e artísticas. A criança ficaria um turno na escola-classe no período de quatro horas e o turno posterior na escola-parque no período também de quatro horas com intervalo para o almoço. Para Teixeira (1999, p.168) a educação primária a ser oferecida nos centros compreendia:

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

A escola pública deveria ofertar para todos, educação de qualidade e como mínimo de estrutura física que favorecesse esta educação de qualidade. Conforme Teixeira (1999, p.163):

A filosofia da escola visa a oferecer à criança um retrato da vida em sociedade, com suas atividades diversificadas e o seu ritmo de “preparação” e “execução”, dando-lhe as experiências de estudo e ação responsáveis. Se na escola-classe predomina o sentido preparatório da escola, na escola-parque, nome que se conferiu ao conjunto de edifícios de atividades de trabalho, sociais, de educação física e de arte, predomina o sentido de atividade completa, com a suas fases de preparo e de

consumação, devendo o aluno exercer em sua totalidade o senso de responsabilidade a ação prática, seja no trabalho que não é um exercício, mas a fatura de algo completo e de valor utilitário, seja nos jogos e na recreação, seja nas atividades sociais, seja no teatro ou nas salas de música e dança, seja na biblioteca, que não é só de estudo, mas de leitura e de fruição dos bens do espírito.

Além das estruturas das escolas-parque e escolas-classe, a criança ainda poderia frequentar outros espaços existentes no centro como biblioteca infantil, dormitórios que abrigariam duzentas crianças, serviços gerais e alimentação (TEIXEIRA, 1999).

Outro grande desafio encontrado por Anísio Teixeira foi a formação continuada para os professores que iriam atuar não somente nas Escolas Parques, mas como estes se portariam diante este novo modo de ver a educação brasileira e essa escola de tempo integral. Para contribuir nessa formação continuada dos docentes o educador teve o apoio da CAPES e do INEP.

Outro grande promotor da Educação Integral no Brasil foi o antropólogo mineiro, de Monte Claros, Darcy Ribeiro. Sua ampla paixão pela educação originou-se ao se espelhar na profissão da mãe, Mestra Fininha, que era alfabetizadora de adultos e em alguns momentos Darcy lhe ajudava em suas aulas. Segundo Chagas, Silva e Souza (2012, p.76) “em sua biografia, Darcy diz que foi ajudando os alunos de sua mãe que ele tornou-se educador: às vezes ajudava os recém-ingressos segurando a mão deles com um lápis”. Chegou a cursar Medicina na universidade de Belo Horizonte, contudo cursando outras disciplinas das áreas de humanas extasiou-se com a sociologia, o que o fez ingressar no curso de sociologia em 1942 em São Paulo.

Chagas (2012) aponta que quando se formou em sociologia, Darcy foi trabalhar no Serviço de Proteção aos Índios o que alteraria profundamente sua vida, pois atuando neste serviço transformou-se em indigenista e acabou criando o Museu do Índio no Rio de Janeiro.

Algumas das ideias educacionais de Darcy foram concebidas através das suas experiências com os índios, contudo se aprofundaram ainda mais e ganharam força quando conheceu Anísio Teixeira, passando a partir deste momento a defender as ideias educacionais de Anísio como a Educação Integral e a escola tempo integral.

Darcy contribuiu com LDB 1961e na criação da Universidade de Brasília. Sofreu com a Ditadura Militar e foi exilado. Contudo em 1982 foi eleito vice-governador do Rio de Janeiro para o governo de Leonel Brizola. Assim, pode retomar e concretizar o ideal da escola de tempo integral com a construção dos CIEPs. Chegou a ser senador pelo Estado

do Rio de Janeiro, participando efetivamente na elaboração e aprovação de uma nova LDB, Lei nº 9.394/96, conhecida com Lei Darcy Ribeiro (CHAGAS, SILVA E SOUZA 2012).

Os CIEPs foram uma das metas do Programa Especial de Educação lançado pelo governo de Leonel Brizola. Conforme Paro, (1988, p.19) “o CIEP é apresentado como a primeira experiência de escola pública de tempo integral”. O CIEP oferecia além do ensino do 1º grau, esportes, diversos eventos culturais, quatro refeições diárias e assistência médica. Seria uma espécie de segunda casa do aluno onde seriam valorizados seus direitos de criança ou adolescente. A respeito disso a “Educação Integral: texto de referência sobre o debate nacional” (2009, p. 15) nos afirma que:

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

Para Carlini (2012) a meta do Governo Brizola era construir durante seu mandato 500 CIEPs, contudo foram construídas 300 escolas. Entretanto assim como muito planos e projetos educacionais em nosso país padeceram da descontinuidade administrativa, os centros eram de projetos de governo e com saída de Leonel Brizola do governo, os CIEPs foram abandonados e sucateados pelo seu sucessor ao governo do Rio de Janeiro, o governador Welington Moreira Franco.

Segundo Paro, (1988) o público alvo dos CIEPs eram crianças e adolescentes em situação de risco, residentes em bairros de periferias, que são caracterizados pela violência e marginalidade, devido seus habitantes possuírem baixa renda. Em alguns casos as crianças moradoras desses bairros frequentam a escola e realizam pequenos serviços como venda nas feiras livres, carros de compras e ferro velho, para contribuírem com a renda familiar de casa. Para, além disso, as crianças sofrem com a ausência dos pais, uma vez que os mesmos trabalham o dia inteiro ou são matrimonialmente separados, o que culmina em crianças e adolescentes desprovidos de afeto, carinho, amor, o que infelizmente culmina em violência, sendo esta usado em todos os sentidos físico ou verbal para chamar a atenção para tal carência. E para agravar ainda mais este quadro, a escola pública é vista

como um espaço excludente e antipopular tratando seus alunos com certo descaso. Para Paro (1988, p.26):

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

O que se observa é que a falha da educação brasileira não pode se limitar apenas a aos fracassos da escola pública, ela é fruto também da desorganizada economia brasileira que não permite trabalho para todos e quando permite possui uma maciça carga horária de trabalho a seus trabalhadores, o que não os permite dar atenção necessária para vida escolar e pessoal de seus filhos.

Deste modo, o CIEP procurava valorizar o aluno respeitando sua história, sua cultura e sua vivência; advindo de origem popular, entendendo que esse aluno possui uma bagagem cultural, que necessita e precisa ser respeitada. O objetivo do CIEP é procurar oportunizar de modo igual e justo o acesso do aluno ao mundo letrado. Para o centro, entender culturalmente a escola e comunidade que a rodeia é essencial para sua proposta pedagógica que irá mediar essa integração cultural dos dois, pois levará a comunidade para dentro da escola procurando valorizar sua cultura e assim vai integrar professor e aluno. Conforme Paro, (1988, p.29) o CIEP “é uma escola concebida como agente na busca de uma nova síntese cultural espaço que se confrontam e enriquece vários saberes.”. O que se ambiciona é que, através da importância dada à cultura do aluno, se alcançasse de modo efetivo a aprendizagem da cultura letrada, ou seja, do saber historicamente acumulado.

Sobre a questão da má qualidade do ensino brasileiro, bem como o espaço escolar como um dos responsáveis pela discriminação e exclusão social de seus próprios alunos, Teixeira (1999, p.4) apud Ribeiro (1986) nos aponta que, o processo que é histórico e responsabiliza os membros das classes dominantes descendentes de escravocratas assim o fracasso da educação brasileira é fruto de uma classe dominante deformada.

Ainda sobre a má qualidade do ensino público Oliveira (2006) nos aponta que reflete na não permanência e não conclusão da escolaridade do aluno da rede pública, e para, além disso, as altas taxas de evasão que desestimulam os alunos a darem

continuidade na sua vida escolar e repetência que não permite a entrada dos alunos novos devido à ocupação ainda dessas vagas, por alunos repetentes. Segundo Oliveira (2006) as inúmeras reprovações contribuem para a defasagem de idade e série escolar:

Mas até que a repetência leve os alunos a evadirem, eles continuam a ocupar as séries iniciais do ensino fundamental na escola regular, fazendo com que haja um desequilíbrio no fluxo escolar, elevando os níveis de defasagem idade/série. A defasagem idade/série passou a ser estabelecida como importante critério de mensuração de desempenho escolar, constituindo-se em medida estatística largamente utilizada pelo Estado como indicador na avaliação das políticas públicas para a educação básica.

Para Dourado, (2009) a qualidade do ensino se refere à função social da escola primeiramente. Todavia, é necessário buscar o entendimento a respeito da qualidade que dependerá das demandas e exigências de determinado contexto histórico, além da rediscussão dos marcos da educação no que se refere ela como direito social e também como mercadoria. Contudo, o quesito qualidade envolve inúmeras dimensões que não pode ser reduzido meramente por questões de variedades e quantidades. A qualidade estará dependente das atividades intra e extraescolares precisando ser analisados a dinâmica pedagógica que envolve o processo de ensino-aprendizagem. Assim:

a construção de uma escola de qualidade deve considerar a dimensão socioeconômica e cultural, uma vez que o ato educativo escolar se dá em um contexto de posições e disposições no espaço social (de conformidade com o acúmulo de capital econômico, social e cultural dos sujeitos-usuários da escola), de heterogeneidade e pluralidade sociocultural, de problemas sociais que repercutem na escola, tais como fracasso escolar, desvalorização social dos segmentos menos favorecidos, incluindo a autoestima dos alunos etc. (DOURADO, 2009, p.210).

A solução seria melhorar a qualidade das escolas brasileiras, pois seria o melhor espaço para o desenvolvimento do sujeito discriminado pelas camadas majoritárias. E neste contexto de angústias e incessantes buscas para possível melhoria da educação brasileira que os CIEPs foram criados.

Eles funcionavam das 07h às 16h30. Os alunos assim que chegavam tomavam o café da manhã e somente depois iam para as salas de aula. A formação das turmas dependia da idade, contudo em alguns casos havia alunos que eram remanejados de acordo com a apreciação de professores e orientadores da instituição. E a escolha era feita obedecendo ao seguinte critério de aproveitamento escolar, ou seja, o rendimento dos alunos. Conforme Paro, (1988, p.76) “não é difícil perceber que esse critério conduz

rapidamente à discriminação das turmas no interior da escola, de modo que algumas são logo consideradas “melhores” e outras “piores.” Torna-se uma situação irônica a questão desse critério para um projeto que levanta e defende a bandeira da educação contra a discriminação social.

Como o fundamento da proposta do CIEP é procurar desenvolver ponto intelectual das massas populares discriminadas em nossa sociedade a concepção pedagógica do CIEP precisaria que as diferentes disciplinas articulam-se suas atividades proporcionando ao aluno não somente a aquisição de conteúdos, mas também o domínio do instrumental básico comum às ciências (PARO, 1988).

Segundo Carlini, (2012) a estrutura curricular dos CIEPs era composta por disciplinas obrigatórias comuns ao currículo brasileiro, à parte diversificada como oficinas eram desenvolvidas à tarde, tendo intervalos para merenda nos seus respectivos períodos, e a hora para lazer e esporte.

O ensino seria assim voltado às camadas populares, buscando amenizar o tratamento diferenciado que essa criança e adolescentes possuíam nas escolas públicas, bem como, o resumido período escolar ofertado pelas escolas a elas que tinha efeitos na aprendizagem. Acreditava-se que a aprendizagem poderia melhorar com os recursos que os CIEPs oportunizariam aos seus alunos com boa alimentação, material didático gratuito tudo dentro do aumento da duração do tempo escolar. A respeito da realidade do CIEP Carlini (2012, p.441-442) nos aponta que:

O CIEP, é sobretudo um projeto que requer pensar o tempo e o espaço escolar. Assim a organização do horário é essencial para o sucesso do projeto escola. Muitas vezes a confecção do horário, conciliando o tempo da criança com a disponibilidade dos professores, demanda muito tempo e requer um período de transição do “tempo regular” para o “tempo integral” e para adaptação dos alunos. Esse tempo varia de um a dois meses no início do ano letivo, período em que os alunos experimentam várias atividades e oficinas livres (não obrigatórias) até se adaptarem a rotina da escola.

Por isso, a elaboração de um projeto do CIEP, desde sua concepção arquitetônica, precisa ser pensado de forma a garantir aos alunos o espaço adequado que, além das salas de aula, contemple a instalação de biblioteca, brinquedoteca, laboratórios de ciências, e matemática, auditório ou sala para artes cênicas e atividades que envolvam a comunidade, além de quadra coberta, refeitório amplo, cozinha industrial, na medida em que todos os alunos e quase uma centena de servidores permanecem geralmente em tempo integral na unidade escolar e, portanto, precisam, fazer suas refeições na própria escola.

Após a criação da Escola Parque, em Salvador, e os CIEPs, no Rio de Janeiro, também tivemos a experiência dos Centros Integrados de Apoio à Criança (CIACs) na década de 1990, no então governo do Presidente da República Fernando Collor de Mello (1990 a 1992) tendo como objetivo oportunizar a crianças e adolescentes do ensino fundamental em tempo integral. Segundo Gadotti (2010, p.32) os CIACs tinham o objetivo de procurar cumprir os direitos lavrados em na Constituição Federal/1988 e Estatuto da Criança e Adolescentes (ECA), assim seriam centro de atendimento integral a criança. Para Gadotti (2010, p.32):

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

Em 1992, os CIACs transformaram-se em Centro de Atenção Integral à Criança (CAICs). Logo entendemos que estes três projetos, Escola Parque, CIEPs e CIACs tinham elementos comuns:

1º *ampliação da jornada de trabalho* tanto para professores quanto para os alunos;
2º *atendimento integral* à criança e ao adolescente;
3ª *participação comunitária*. (GADOTTI, 2010, p.35).

Tanto quanto Anísio, Darcy também lutava e acreditava em uma escola pública brasileira de qualidade, que atendesse de modo satisfatório, principalmente as camadas populares tão excluídas no decorrer da história brasileira. Para ambos, a escola pública é a força que move a sociedade. E o ideal da educação pública de qualidade e democrática destes educadores é retomado mais uma vez, atualmente pela proposta de Educação Integral materializada no Programa Mais Educação (2008) que procurará ofertar a concepção de Educação Integral através da escola de tempo integral no Brasil contemporâneo.

2.2- EDUCAÇÃO INTEGRAL E ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL: CONCEITOS COMPLEMENTARES

No Manifesto dos Pioneiros de 1932, documento que ambicionava pela reconstrução educacional brasileira, que elegia a escola pública, laica, gratuita como dever do Estado, não encontramos o registro da nomenclatura Educação Integral, escola de tempo integral ou educação em tempo integral, contudo entendemos nas entrelinhas que este movimento inicia o percurso da concepção de Educação Integral no Brasil, pois dissemina que:

a educação deve ser universal, isto é, tem de ser organizada e ampliada de maneira que seja possível ministrá-la a todos sem distinções de qualquer ordem; obrigatória e gratuita em todos os graus; integral, no sentido de que, destinando-se a contribuir para a formação da personalidade da criança, do adolescente e do jovem, deve assegurar a todos o maior desenvolvimento de suas capacidades físicas, morais, intelectuais e artísticas. (AZEVEDO. 1932 p. 90).

Percebemos que este documento valorizava a escola pública brasileira e colocava a educação como instrumento que articulava o processo de desenvolvimento social brasileiro. Portanto, a partir da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 houve uma conscientização do povo brasileiro que a educação pública de qualidade é um direito de todos. No entanto a escola brasileira vive tempos de crise e de mudança em meio à complexidade em que se dinamiza a vida social contemporânea. Mediante a isso é crescente a emergência da Educação Integral como possibilidade para contribuir na construção da qualidade do ensino público para nosso país, através de uma educação que educará integralmente, segundo Moll (2008, p.11) apud Guará (2006, p.16), a Educação Integral preconiza:

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

A discussão da Educação Integral no Brasil se baseia nas experiências de Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro. O objetivo dessa educação é valorizar a integração de saberes, espaços e experimentações. A cidade pode se tornar um território educador onde o aluno vivenciará outros espaços e campos de conhecimentos. Para Giolo (2012) na Educação

Integral não há fragmentação do aprendizado podendo ser compartilhados com organizações da sociedade civil e demais serviços públicos que envolvam cultura, esporte e meio ambiente. Essa integração faz com que a Educação Integral procure superar as desigualdades sociais, algumas ainda mantidas infelizmente pela cultura escolar. Logo, as concepções de Educação Integral segundo Godoy (2012, p.47):

- a) escola assistencialista para os desprivilegiados que pretende substituir a família, por meio e ocupação de tempo livre;
- b) escola autoritária que busca a prevenção do crime por meio de rotinas rígidas;
- c) concepção democrática que visa melhorar o desempenho escolar enquanto ferramenta para a emancipação;
- d) educação em tempo integral, modelo em que sua implantação independe da estrutura física da escola;

É válido ressaltar que Educação Integral não é sinônimo de educação em tempo integral e nem de escola de tempo integral. A Educação Integral preza pela formação integral do sujeito, uma educação completa, com trabalhos caminhando no sentido de ampliar a possibilidade de acesso a um pensamento de ser humano integral preconizando o desenvolvimento humano mais amplo, completo e articulado com o currículo, ou seja, fazer com que os conteúdos didáticos sejam imbricados com a vida do aluno de fato. Não preconiza somente o tempo, mas valoriza a qualidade, ou seja, amplia as quatro horas-aulas embuda de qualidade.

A escola de tempo integral o que é visado, é a ideia de ocupar o tempo extra dos alunos, ampliando a jornada escolar. Apreendemos que Educação Integral é uma concepção de educação, que poderá ser concebida em uma escola de tempo integral ou de educação em tempo integral, e esta por sua vez dependerá desta concepção de educação. Conforme Coelho (2004, p.4) nos aponta:

o tempo integral na escola pressupõe, em nossa visão, a adoção de uma concepção de educação integral : com o tempo escolar ampliado, é possível pensar em uma educação que englobe formação e informação; que compreenda outras atividades – não apenas as pedagógicas – para a construção da cidadania partícipe e responsável. Esta concepção foi mais intensamente trabalhada pelos teóricos do Anarquismo, no início do século XX.

A Educação Integral na década de 90 aparece como um possível ensaio na força legal através da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBN/1996, que aponta

em seus art. 34¹¹ e art. 87¹² §5 e para o aumento progressivo da jornada escolar na direção do regime de tempo integral, procurando valorizar as iniciativas educacionais extraescolares e a vinculação entre o trabalho escolar e a vida em sociedade. Assim estabelecendo um diálogo ampliado entre escolas e comunidades assim ampliando a dimensão das experiências escolares na vida dos alunos, que poderá ser um dos fatores para a qualificação da educação pública brasileira. Entendemos que esta base legal, a LDB/1996 é explícito o aumento da jornada escolar, preconizando a escola de tempo integral, não sendo mencionada a Educação Integral. Contudo, fazer referência à escola de tempo integral sem enlaçar os objetivos de fato de como alcançar as escolas de tempo integral e como será desenvolvido deixa a ideia para um futuro abstrato, pois se apresenta de modo progressivo e dependerá da vontade dos sistemas de ensino. Torna-se evasiva tal ideia.

Além LDBN/1996, temos o Plano Nacional de Educação/PNE (2001-2010) Lei nº 10.172, que orientou a educação brasileira neste período, também trouxe um ensaio sobre a Educação Integral, contudo o que evidenciamos é a menção da escola em tempo integral e não somente para o Ensino Fundamental, mas para crianças das camadas sociais mais necessitadas, pois tem seus direitos limitados no que tange a escola de tempo integral percebemos com isso aspectos de assistência social e também previa uma jornada escolar no mínimo de sete horas como podemos ver nas metas (21 e 22) traçadas referente ao Ensino Fundamental no PNE (2001-2010):

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

22. Prover, nas escolas de tempo integral, preferencialmente para as crianças das famílias de menor renda, no mínimo duas refeições, apoio às tarefas escolares, a prática de esportes e atividades artísticas, nos moldes do Programa de Renda Mínima Associado a Ações Sócio-educativas.

¹¹ Art. 34. A jornada escolar no ensino fundamental incluirá pelo menos quatro horas de trabalho efetivo, sendo progressivamente ampliado o período de permanência na escola.

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

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

¹² Art.87. É instituída a Década da Educação, a iniciar-se um ano a partir da publicação desta Lei [...]

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

Conforme Gadotti (2008) nos afirma que este PNE trazia um excelente diagnóstico da realidade educacional brasileira com inúmeras metas para buscar solucionar os problemas educacionais que afligem a qualidade da educação nacional. Entretanto, o profundo golpe que este PNE (2001-2010) sofreu quando sua base de sustentação que é o financiamento teve nove vetos aplicados pelo então Presidente Fernando Henrique Cardoso, dentre eles o referente ao aumento do Produto Interno Bruto (PIB) no mínimo de 7% para ser investido na educação, assim nos indagamos como atingir metas como delineadas pelo PNE, para a promoção da escola em tempo integral com recursos insuficientes.

O Projeto de Lei nº 8.035/2010 que propõe o novo PNE (2011-2020) destina 10% do PIB para ser investido na educação. Podemos perceber é que tanto a LDBN/1996 e o PNE (2001-2010) são louváveis na implementação da educação em tempo integral, contudo falham quando metas não são definidas e responsabilidades devidamente atribuídas.

O Fundo de Manutenção Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB)¹³, também faz menção a escola de tempo integral, pois dá início de modo mais concreto a implantação da escola de tempo integral, pois estipulam valores diferenciados para a educação de tempo parcial e de tempo integral, o que evidencia um real e definitivo projeto de Estado que prevê reais recursos para a escola de tempo integral, conforme o art.10 da Lei nº 11.494 :

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

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

Em 2007 com o lançamento do PDE, temos a criação do PME como estratégia para construir no cenário educacional brasileiro a Educação Integral, que fornecerá suporte

¹³ O FUNDEB, foi criado pela emenda constitucional nº 53 de 9 de dezembro de 2006 e virou lei nº 11.494 de 2007, é o fundo de natureza contábil criado para fornecer recursos para todas as etapas da Educação Básica desde creches ao ensino médio e Educação de Jovens e Adultos. Seu objetivo é aumentar os recursos da educação básica e distribuindo de modo equilibrado por todo o país. Cada Estado distribui seus recursos do seu próprio fundo de acordo com o Censo Escolar que demonstra o número de alunos matriculados na rede de Educação Básica no ano anterior. É o único apresentar a destinação de recursos especificamente direcionados ao ensino em tempo integral.

aos sistemas estaduais e municipais para que possam ampliar a jornada escolar funcionando no mínimo sete horas por dia, habilitando-os a receber o recurso do FUNDEB.

Na Resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE)/ Câmara de Educação Básica (CEB) 7, de 14 de dezembro de 2010 – MEC, que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos afirma a educação em escola de tempo integral, através do art.36 a permanência dos alunos nas escolas durante o tempo mínimo de 7 (sete) horas, culminando numa carga horária de 1.400 (mil e quatrocentos) horas, logo ampliando tempo e espaços conforme garante o art. 37:

Art. 37 A proposta educacional da escola de tempo integral promoverá a ampliação de tempos, espaços e oportunidades educativas e o compartilhamento da tarefa de educar e cuidar entre os profissionais da escola e de outras áreas, as famílias e outros atores sociais, sob a coordenação da escola e de seus professores, visando alcançar a melhoria da qualidade da aprendizagem e da convivência social e diminuir as diferenças de acesso ao conhecimento e aos bens culturais, em especial entre as populações socialmente mais vulneráveis.

A proposta de PNE (2011-2020) por sua vez, encaminhada para o Congresso Nacional em 2010, criada pelo presidente Lula e o ministro de educação de seu governo, Fernando Haddad, como Projeto de Lei nº 8.035/2010 que ainda se encontra tramitando no Congresso Nacional, no que se refere à Educação Integral, esta mais uma vez não é apresentada. Contudo apresenta a jornada diária ampliada fazendo referência à educação de tempo integral na meta seis “oferecer educação em tempo integral em 50% das escolas públicas de educação básica”. Para isso são traçadas seis estratégias específicas que tem em sua essência oferta de educação pública em tempo integral, manter o regime de colaboração para a reestruturação da escola, fortalecer a articulação entre a escola e comunidade, ofertar inúmeras atividades que consolidem a ampliação da jornada escola para os estudantes a atender as escolas do campo com a educação integral. Segundo o atual Projeto de Lei do PNE é esperado que até 2020 que metade das escolas públicas brasileiras ofereça Educação Integral.

Observamos que nos documentos legais da legislação educacional brasileira há a ausência da concepção de Educação Integral e de seu conceito de modo mais claro e um equívoco a cerca dos conceitos de Educação Integral e escola de tempo integral como a educação de tempo integral. Entendemos que esse equívoco é disseminado e reproduzido no ambiente escolar.

No ano de 2012 a rede estadual pública paraense implantou a escola em tempo integral¹⁴ em dez escolas da sua rede baseando-se nas metas do PNE/2001. O critério de seleção utilizado para a escolha dessas escolas foi através do baixo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) que as mesmas apresentam.

Como podemos constatar a temática da Educação Integral volta ao debate depois de algum tempo, tendo como grande suporte a valorização de políticas sociais que mesclam a oferta do ensino básico regular com serviços das políticas públicas de outras áreas de bem estar social como cultura, assistência social, meio ambiente, ciência e tecnologia, contando com ações desenvolvidas por organizações sociais.

Com isso a Educação Integral começa a se configurar como realidade no dia-a-dia das escolas públicas brasileiras, através das escolas de tempo integral ampliando a jornada escolar através do Programa Mais Educação (PME) a meta que tem como princípio a Educação Integral, que é uma dentre as várias ações do PDE/2007, como uma possibilidade para a melhoria da qualidade do ensino da rede pública brasileira. O PME, desde 2008 que se converteu em estratégia para a implantação e implementação da Educação Integral em jornada ampliada ou da escola de tempo integral. A formulação de uma proposta de Educação Integral:

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

É necessário que para esse debate sobre essa proposta possamos ter o entendimento dos conceitos e funções de educação integral e de escola de tempo integral, pois, os caminhos de ambas se cruzam e se interpenetram. Embora, há momentos que este cruzamento se torna difícil, pois o que se nota quando mencionamos Educação Integral é

¹⁴ Segundo a Secretaria de Estado de Educação (Seduc) a implementação da escola de tempo integral pela mesma, no Pará, é o desdobramento da política nacional da educação básica, prevista no Plano Nacional de Educação. O objetivo dessa ação é elevar o tempo efetivo do aluno na escola, no sentido de aprimorar a aprendizagem, o fortalecimento da convivência social e a melhoria da qualidade do ensino. Inicialmente, 10 escolas, na Região Metropolitana de Belém (RMB), estarão ofertando turmas neste novo modelo de ensino, que funcionarão no horário de 7h30 às 17h. Este ano a meta do projeto é atender 2.680 estudantes do ensino fundamental e médio. O projeto será implementado gradativamente na rede pública estadual, iniciando nas escolas localizadas nos bairros do Guamá, Benguí, CDP, Jurunas, Águas Lindas, Marituba e Reduto, que apresentam níveis acentuados de vulnerabilidade social, mortalidade infanto-juvenil e baixo IDEB.

resumi-la apenas ao aumento de tempo (horário) no espaço escolar. Eis que a compreensão de ambas é necessária para o processo.

Ao estudarmos sobre Educação Integral retornamos a autora Rey (2012) mencionado o trecho de Graciliano Ramos, onde o autor descreve uma sala de aula brasileira da década de 1940, em seu livro *Infância* de 1945 nos fazendo entender a necessidade e importância da Educação Integral para a população brasileira. Eis que descreve a sala:

numa sala ampla, com paredes sujas, um velho de barba comprida está sentado à mesa. Do outro lado, meninos estão acomodados em bancos sem encostos, repetindo sem trégua: um b com a, ba; um b com e, be. A soletração continua até a letra u, de forma sistemática.”.

Segundo Giolo (2012) infelizmente, as escolas públicas hoje, em nosso país, possuem inúmeras salas de aula assim, encontrando alunos desinteressados em aprender e que não se identificam com aquele espaço escolar, escolas que não conseguem realizar um diálogo horizontal com seus alunos, imensos muros que separam a aprendizagem e a comunidade a qual a escola pertence, professores exaustos e desestimulados após enfrentar uma grande jornada de trabalho, degradação do espaço físico, a universalização do acesso gerou outros turnos na escola bem como, um número maior de alunos por turma e um processo de ensino-aprendizagem ainda pautado na decodificação devido à desorientação didático-pedagógica e a péssima qualidade da formação dos professores brasileiros. E para sustentar esta realidade temos como cultura em nosso país a descontinuidade de políticas das políticas públicas. Eis que se instaura o conflito e o caos nas escolas brasileiras. Este cenário reflete nos dados do INEP:

De acordo com o INEP (2003), 16% dos alunos abandonaram a escola antes de completar oito anos de estudo. Nas regiões mais pobres, como Norte e Nordeste, somente 40% das crianças concluíram o Ensino Fundamental. Segundo análise do IPEA no relatório “Brasil: o estado de uma nação” (2006), a quantidade de concluintes do Ensino Médio, em 2003, não passou de 30,4% da que ingressou na 1ª série do fundamental no mesmo ano. A simulação feita pelo IPEA com os números de 2003 indica que, do total de ingressantes na 1ª série do Ensino Fundamental, 38% não concluem a 4ª série e 54% não concluem a 8ª série. (BRASIL, 2009c. p.13).

Percebe-se com esses dados acima que a escola pública é pouco atrativa ao aluno brasileiro. A propósito de reverter esse quadro que a Educação Integral vem procurando reinventar a prática educativa escolar e estabelecer o direito a educação de direito, e

principalmente de qualidade, assim garantindo direitos sociais e humanos, construindo e estabelecendo a democracia. Procura ofertar serviços públicos que contribua para a formação integral do aluno assim como proteção social. Para isso deverá contar com políticas integradas e intersetoriais¹⁵ tendo a parceria de outras áreas como saúde, esporte, inclusão digital e cultura não restringindo apenas a educação a construção e formação cidadã do aluno.

A função social da escola, enquanto instituição social se perdeu no tempo. Entendemos que educação é uma prática social que se desenvolve nas relações sociais que os homens estabelecem entre si, tendo como espaços diversas instituições e movimentos sociais, logo ela é constituinte e constitutiva dessas relações. A escola faz parte destas instituições. A escola, assim desempenha sua função social de formadora de sujeitos históricos, sendo assim, necessita ser um espaço de sociabilidade que possibilite a construção e a socialização do conhecimento produzido por todos. Assim, a educação, enquanto prática social se desenvolve nas relações estabelecidas entre os grupos, seja na escola ou em outros setores da vida social se configura como ambiente social de disputa hegemônica e devido a isso se torna um campo de ações excludentes, procurando atender aos interesses de classes conforme nos afirma Frigotto (1995) a função social da educação necessita atender às demandas do capital.

Contudo, a função social da escola deve ser retomada e repensada para que se possa adequar com a nova realidade brasileira, não simplesmente por que está sendo imposta a ela, mas porque é necessário pra sua melhoria e conseqüentemente para os seus alunos, assim deixando de ser vista como mais um instrumento que favorece a exclusão podendo ser vista como inclusiva ao invés de excludente, buscando para isto formar sujeitos não apenas com uma formação geral repleta de conteúdos apenas, mas uma formação continuada que irá propiciar a estes se tornarem sujeitos mais reflexivos e críticos preparados pra poderem fazer parte dessa nova sociedade através de uma cidadania participativa. Afinal segundo Gentili e McCowan (2010, p. 255):

¹⁵ Para Westphal (1980) a intersectorialidade foi definida como a articulação de saberes e experiências na identificação participativa de problemas coletivos, nas decisões integradas sobre políticas e investimentos, com o objetivo de obter retornos sociais, com efeitos sinérgicos, no desenvolvimento econômico-social e na superação da exclusão social. Assim procura articular sujeitos de setores diversos com vontades diversas de enfrentar problemas complexos. É uma nova forma de trabalhar, de governar e de construir políticas públicas que pretende possibilitar a superação da fragmentação dos conhecimentos e das estruturas sociais para produzir efeitos mais significativos na saúde da população.

Vivemos tempos de exclusão e guerra. Tempos onde a violência e a segregação se apoderam da vida de milhões de pessoas. Vivemos num mundo, onde o próprio mundo parece ser um privilégio daqueles que podem pagar (e caro) pelo espaço que ocupam nele. Vivemos tempos de desencanto e desilusão. Tempos sem espaço para a esperança. Tempos onde falar do possível acabou se tornando a escusa para esquecer o impossível. Tempos “possíveis”, ou seja, tempos sem possibilidades para que o impossível alimente sonhos, inspire lutas, construa projetos edifique utopias.

Nesta era da solidão, a escola vive um raro paradoxo. Dela não se espera nada, e dela se espera tudo.

Para Cavaliere, (2012) a Educação Integral caminha nesta vertente de emancipação do sujeito, pois concebe uma escola pública para todos com qualidade sempre articulada com diferentes espaços e sujeitos dialogando com os diversos campos do saber que defendesse os interesses da tarefa de educar, procurando revolucionar a educação brasileira tanto defendida pelos manifestantes do Manifesto dos Pioneiros de 1932. Observamos o período histórico das práticas pedagógicas renovadas, o período Escola Nova que valorizava as atividades escolares ou experiência do dia a dia como grandes contribuições para a aprendizagem, ou seja, educar é vida e não somente capacitar para a vida procurando combinar o trabalho prático com o intelectual.

A respeito disso Cavaliere (2002, p.257) afirma que:

o sistema de educação então vigente não estava contribuindo, tanto quanto poderia, para o avanço civilizatório e para a criação de novas mentalidades. E isto se devia ao formalismo de sua ação, à separação entre “vida” e educação. Trabalhava-se uma racionalidade esvaziada de humanidade (ou de Razão). Em síntese, o movimento escolanovista, ainda que minoritariamente, trouxe para a área educacional a compreensão de que a democracia é mais do que uma forma de organização das estruturas imediatamente políticas. O entendimento da democracia como uma “forma de vida associada, de experiência conjunta e mutuamente comunicada” (Dewey, 1959, p.93) estava presente no pensamento que fundamentou o movimento renovador.

Compreende-se que ser democrático não se limita a questão política, é necessário se fazer democrático, e procurar construí-la no cotidiano dialogando com outros sujeitos e outros grupos sociais.

A proposta de Educação Integral que se apresenta nas atuais políticas públicas deverá mediar e articular a educação escolar com outras políticas sociais. Assim, a escola poderá contar não apenas com o espaço escolar, poderá também contar com outros espaços educativos dentro da sua própria sua cidade que oportunizarão para os alunos aprendizagem que associe prática e teoria para Moll (2008) trata-se de um território

intencionalmente educador que irá procurar enriquecer a experiências escolares dos alunos, ou seja, é a cidade educadora que nos apresenta diversas maneiras e possibilidades de aprender exercendo funções pedagógicas, procurando acima de tudo respeitar a história e trajetórias dos sujeitos envolvidos neste processo. O que se pretende é enxergar a educação além das quatro paredes da sala de aula; bem como, enxergar além dos muros da escola. Quem ganha com isso é o espaço escolar, pois este ganhará vida, pois diversos conhecimentos vão transitar neste espaço. Para Pacheco (2008) apud Moll (2004, p.43):

a possibilidade da conversão do território urbano em espaço educador pressupõe uma intencionalidade pedagógica presente nas ações desencadeadas pelos diferentes atores que vivem a cidade e esta pressupõe explicitação/diálogo acerca do projeto educativo presente nessas ações.

Verificamos que a Educação Integral é uma responsabilidade coletiva que mobiliza diferentes espaços e atores sociais que visam à formação integral de crianças e adolescentes. E esta formação integral nos revela que o direito de aprender não fica restrito apenas ao chão da escola. Eis o momento de superar a fragmentação das experiências educativas hoje existentes na educação brasileira por uma visão mais ampla de conhecimentos e saberes o que aumenta as possibilidades de aprendizagem.

Nessa perspectiva, a educação é realizada como uma prática social dialética, que determina e é determinada pelos processos sociais. Portanto, a educação acontece em todos os lugares, é por isso que a escola não pode ser centralizadora do conhecimento e passar esta aos alunos como pronto e acabado, deverá sim contextualizá-lo, ou seja, valorizar aquilo que se constrói além dos limites da escola como ruas, praças, meios de comunicação. Assim a escola contribuirá com a construção do processo democrático no seu espaço.

Deste modo, o conhecimento não será concebido de modo que sirva apenas para a instrução conceitual destinada ao sujeito. Ele deverá ser originado de maneira construtiva e não apenas instrutiva promovendo a educação que focalize mais a formação do indivíduo, que é o que se espera de uma educação comprometida com sua função social e com a sua sociedade, através é claro de uma gestão democrática escolar articulada com todos.

É nesta direção que caminha a Educação Integral presente na proposta do PME procurando garantir proteção, direito e desenvolvimento integral a crianças e adolescentes. O que se pretende é a construção de um projeto de Educação Integral que supere as espremidas quatro horas diárias. Assim ampliar o tempo diário na escola é necessário.

Porém, não basta apenas aumentar as horas, é preciso pensar o modo de reorganizar a escola para receber o aluno, repensar o projeto político pedagógico bem como, na formação continuada de professores e funcionários, rever a infraestrutura física de nossas escolas. Procurando assim alcançar o objetivo que o aluno não tenha apenas o acesso a educação pública, não basta só ofertar vagas nas escolas, ele precisa bem mais que isso, ele precisa de permanência e aprendizagem de qualidade. Somente assim superamos as desigualdades e as inúmeras injustiças ainda presentes nas redes públicas de ensino brasileiro.

O contexto da Educação Integral tem em sua essência a de educar e proteger os alunos, é resgatar o processo de cuidar e respeitar, não se trata de desconfigurar a escola em sua função social. Trata-se de reconhecer que a sociedade mudou e está cada vez mais complexa e extremamente desigual e que a escola precisa ser mais do que um espaço que detêm e repassar o saber pronto e acabado. A escola terá a incumbência de ser responsável pela socialização das gerações mais novas e ser determinante na preparação delas para o exercício da cidadania. Todavia, temos ciência que a escola sozinha não poderá agir nessa mudança, mas exercerá um forte papel neste processo.

Eis a necessidade do estabelecimento e fortalecimento do diálogo ampliado entre escolas e comunidades o que permite tornar abrangente a dimensão das experiências escolares na vida dos alunos. Escola e comunidade precisam estar em sintonia para situações de compartilhamento, de ações e decisões. Não queremos ter os muros da escola como grandes escudos para proteger do mundo lá fora. Deveremos buscar ampliar assim o território de uso e circulação das crianças, adolescentes e jovens.

As escolas precisam refletir sobre seus currículos escolares, principalmente as metodologias utilizadas para o desenvolvimento dos conteúdos e em que espaços serão dados. Determinados locais além da escola possuem grande potencial educativo que podem contribuir para aprendizagem dos alunos, pois esses locais fazem parte da vida social desse grupo e são ricos de significados e valores para serem apreendidos.

A Educação Integral também se desenvolverá em múltiplos espaços e lugares como ditos anteriormente, além do espaço escolar, nas praças, nas ruas, nas bibliotecas, nos clubes, nas universidades, nos museus e nos teatros. Isso permitirá que a educação integral construa um novo currículo escolar, que não somente aumente, mas que qualifique o tempo de permanência dos alunos sob responsabilidade da escola. É como afirma Branco (p. 40, 2009) apud Moll (2008):

entende-se que o tempo qualificado é aquele que mescla atividades educativas diferenciadas e que, ao fazê-lo, contribui para a formação integral do aluno, para a superação da fragmentação e do estreitamento curricular e da lógica educativa demarcada por espaços físicos e tempos delimitados rigidamente. Nesse sentido, entende-se que a extensão do tempo – quantidade – deve ser acompanhada por uma intensidade do tempo – qualidade – nas atividades que constituem a jornada ampliada na instituição escolar. (MOLL, 2008, p 29).

Do mesmo modo a Educação Integral, vista na perspectiva da cidadania das crianças e adolescentes implica também reconhecer que a educação é oportunidade para o aprendizado da convivência democrática, do reconhecimento das diferenças e do exercício da igualdade. E que para isso o relacionamento com a comunidade é essencial, pois somente assim desenvolverá seu direito de cidadania. Eis o desafio de tornar a escola de fato democrática e inclusiva. Elucidamos isso através das palavras de Gouveia (2009, p.12):

a convivência como fonte de novos modos de pertencimento e valorização das diferenças; a sensibilidade como forma de expressão e também como inerente à condição de aprendizado; a curiosidade como fonte de produção (e não mera reprodução) do conhecimento. Aprender a aprender torna-se um valor.

Verificamos que a importância da função social que a escola possui poderá sim funcionar como comunidade de aprendizagem, aglutinando diferentes atores e diversos saberes sociais vindos de diferentes contextos sociais. Mediante isso as escolas precisam refletir sobre seus currículos escolares, principalmente as metodologias utilizadas para o desenvolvimento dos conteúdos e em que espaços serão dados. Determinados locais além da escola possuem grande potencial educativo que podem contribuir para aprendizagem dos alunos, pois esses locais fazem parte da vida social desse grupo e são ricos de significados e valores para serem apreendidos.

Devemos evitar repetir o que foi muito evidente até o final do século XVII onde a escola não era vista como promotora do processo de sociabilidade e aprendizagem e se apresentava distante da comunidade. Os pais não eram bem vindos à comunidade escolar e quando ali se faziam presente, era apenas para escutar reclamações dos seus filhos principalmente sobre o comportamento. Temas como sexualidade, meio ambiente, trabalho dentre outros, não eram pertencentes à grade curricular. Podemos evidenciar nas palavras de Moll (2000, p.56):

A escola substituiu a aprendizagem como meio de educação. Isto quer dizer que a criança deixou de ser misturada aos adultos e de aprender a

vida diretamente com eles. A despeito de muitas reticências e retardamentos, a criança foi separada dos adultos e mantida à distância numa espécie de quarentena, antes de ser solta no mundo. Essa quarentena foi a escola, o colégio. Começou então um longo processo de enclausuramento das crianças (como dos loucos, dos pobres, das prostitutas) que se estenderia até nossos dias e ao qual se dá o nome de escolarização. (BRASIL, 2009c. p.34).

E ainda refletindo nas palavras de Paulo Freire no documento “Programa Mais Educação passo a passo”/ MEC (2010, p.28-29):

Não devemos chamar o povo à escola para receber instruções, postulados, receitas, ameaças, repreensões, punições, mas para participar coletivamente da construção de um saber que vai além do saber da pura experiência feita, que leve em conta suas necessidades e o torne instrumento de luta, possibilitando-lhe transformar-se em sujeito de sua própria história. A participação popular na criação da cultura e da educação rompe com a tradição de que só a elite é competente e sabe quais são as necessidades e interesses de toda a sociedade. A escola deve ser também um centro irradiador da cultura popular, à disposição da comunidade, não para consumi-la, mas para recriá-la. A escola é também um espaço de organização política das classes populares. A escola como um espaço de ensino-aprendizagem será então um centro de debates, idéias, soluções, reflexões, aonde a organização popular vai sistematizando sua própria experiência. O filho do trabalhador deve encontrar nesta escola os meios de autoemancipação intelectual, independentemente dos valores da classe dominante. A escola não é só um espaço físico. É um clima de trabalho, uma postura, um modo de ser. (FREIRE, 1991. p.16).

A participação da comunidade em volta da escola é primordial. Abrir a portas deste espaço a comunidade local é aproximar o Estado da sociedade. Com isso valorizar a cultura popular e criar e construir subsídios para que o aluno proveniente das camadas populares conquiste sua emancipação enquanto sujeito pertencente a sociedade civil.

Para que isso se concretize também primordial repensar no novo currículo escolar. É partir deste processo que teremos uma escola que se efetivará como espaço democrático de direito. Assim a Educação Integral procura integrar os conhecimentos, com isso o currículo precisará de abordagens interdisciplinares e temas transversais, pois sabemos que esta educação será em espaços diferentes de modos variados. Com esse cuidado conseguiremos a integralização de experiências e o envolvimento da vida prática comunitária. O desenvolvimento integral do sujeito é o que preconiza a Educação Integral.

Quando falamos de Educação Integral não podemos esquecer importantes variáveis que a constrói que é o tempo no que se refere à ampliação da jornada e o espaço no que se referem aos territórios que são instaladas essas escolas. Assim temos esta

educação se apresentando na perspectiva de tempo integral de atendimento e se materializando como escolas de tempo integral. Para se alcançar a qualidade de ensino é importante ter como base sólida o tempo ampliado e inúmeros espaços educativos.

A escola de um dia inteiro, cujo projeto tenha a concepção de educação, a Educação Integral, atualmente se depara com um gigantesco desafio encontrará um número exacerbado de alunos nas escolas públicas brasileiras, pertencentes quase sempre à mesma realidade permeada de contextos sociais construídas por desigualdades, complexidades e diversidades.

Experiências de Educação Integral e as escolas de tempo integral não são novas no cenário educacional brasileiro como dito no item anterior temos as Escolas-Parques de Anísio Teixeira e os CIEPs na década de 50 no Rio de Janeiro. Atualmente contamos com outras experiências de Educação Integral¹⁶ que antecederam o PME. Assim como não são novas suas dificuldades. O principal entrave desse funcionamento, com êxito, eram os custos que estes davam ao Estado, que eram onerosos demais. Contudo, temos ciência que os filhos da elite brasileira sempre tiveram acesso à escola de tempo integral, pois recebiam no contra turno formação complementar na própria escola, em tempo integral, afinal os mesmos tinham que pagar por isso. Para as camadas populares que na prática não pagavam por sua educação, mas teoricamente sim, através dos seus impostos, a escola era de tempo parcial. O que era importante para eles era que esta escola pública se preocupasse com questões laborais para a construção de sua formação para o mercado de trabalho, assim era mais interessante adquirir hábitos laborais, que seriam mais lucrativos, que as aulas complementares as escolas de tempo integral.

Seguindo essa lógica, as escolas públicas para as camadas populares padeceram de falta de recursos e se tornaram deficientes também nas suas infraestruturas. A consequência dessa lógica prevalece até hoje no sistema educacional brasileiro uma alfabetização questionável com pouca qualidade objetivando entregar o jovem somente para o mercado de trabalho.

Para Giolo, (2012) as escolas dos pobres ainda hoje não conseguem fazer muito mais do que alfabetizar. A educação em tempo integral tinha o intuito de formar trabalhadores. O exemplo disso são as escolas técnicas e as escolas técnicas agrícolas.

¹⁶ Temos experiências como o Programa Escola Integrada no município de Belo Horizonte desde 2006, o Bairro Escola projeto da cidade de Nova Iguaçu no Rio de Janeiro desde 2006, os CIEPs nos municípios de Americana e Santa Bárbara do Oeste Paulista ambas do estado de São Paulo em 1990, o Programa de Educação Integral do município de Apucarana do Paraná desde 2001.

Repensar a escola para atender em tempo integral tem suas limitações, referentes à questão de tempo, espaço e professor que irão participar e construir essa nova proposta de educação. Quando nos referimos a tempo evidenciamos que o tempo de quatro horas destinado à aprendizagem dos alunos da rede pública de ensino é insuficiente, pois para, além disso, também é prejudicado por feriados, dias não letivos, paralisações de reivindicações por professores que eclodem em greves que furtam inúmeros dias letivos dos alunos e que configuram a escola pública como um ensino de má qualidade e sucateado. Com esse pouco tempo os conteúdos ministrados em sala de aula se tornam o que Giollo (2012, p.98) define como “mínimos, esqueléticos, caricatos, incapazes de manter sua ligação orgânica com o vasto campo do saber acumulado e, portanto, incapazes de conferir sentido que mobilize em seu favor”. Este tempo escolar parcial também impede a realização e correção de exercícios quase sempre insuficientes que contribui para a não consolidação dos conteúdos ministrados. Deparamo-nos com o faz de conta da aprendizagem. (GIOLO, 2012).

A escola de tempo integral procura fazer o diferencial deste cenário perverso acima descrito, pois com a jornada ampliada procura organizar as atividades escolares tendo como norte a aprendizagem significativa. No entanto a tarefa é árdua, pois se trata mudar uma cultura enraizada de esquemas mentais ditados, por uma que dê relevância a prática. Ampliar a jornada escolar em sete horas é oportunizar aos alunos da educação básica a reflexão sobre si mesmo e nas relações com o meio que o cerca. Este tipo de educação irá compreender as potencialidades dessas crianças e jovens contribuindo para o desenvolvimento de cidadãos reflexivos, críticos e atuantes na sociedade.

Para Giolo, (2012) o espaço escolar deve ser repensado para se constituir como escola de tempo integral. Infelizmente a infraestrutura para o espaço físico das escolas brasileiras é bastante precária. Salas de aula deterioradas, espaços quente e abafados, quadra poliesportivas sem condições de uso ou inexistentes, carteiras desconfortáveis e inapropriadas para crianças, sem água encanada, prédios que atravessam os anos apenas com reparos paliativos, um ambiente nada favorável à aprendizagem dos alunos brasileiros. Este problema não é algo novo em nosso país.

Desde o Período Imperial não houve quase prédios e espaços escolares específicos. Durante a República foram criados os grupos escolares que organizavam em disciplinas os conteúdos a serem ensinados, contudo passou longe da organização de espaço escolar desejável. Isto se repetiu nos anos posteriores com casas pequenas sendo

alugadas para o funcionamento de escolas. Além disso, as estruturas físicas da escola dependiam da sua localidade. No centro da cidade as escolas eram mais amplas bem mais estruturadas e nas periferias e cortiços os espaços escolares eram insuficientes e mal cuidados. Uma das soluções para amenizar tal situação de insuficiência de espaços é a busca por parcerias com outros lugares como igrejas, associações da comunidade e as Organizações não governamentais (ONGs). Diante dessa herança histórica eis que se apresenta um enorme problema para a escola que se propõe a Educação Integral em tempo integral irá ter que superar.

Com essas barreiras a escola não poderá contar somente com seu espaço para a aprendizagem. A escola de tempo integral nos faz repensar neste espaço e em outros que concebem a aprendizagem. Ampliar o território é ultrapassar os muros da escola, ou seja, os espaços para a aprendizagem não tem limites. Assim, espaços bem próximos da realidade dos alunos passam a ser resgatado como a comunidade em que a escola pertence, o bairro, a cidade, ambiente rico em aprendizagem, além de serem dinâmicos e fortalecerem a sociabilidade.

Klumb (2012, p.125) nos descreve de modo detalhado a riqueza do território em que reside:

Imersa em uma atitude etnográfica de perceber o conceito de espaço, amarrei o cadarço do tênis e simplesmente sai, a pé, para explorar o meu bairro. Entreguei-me a uma vivência ingênua e radical que lançou-me em direção ao aroma das plantas que perfumam as minhas manhãs, ao desenho da copa das árvores sob o tecido celeste, a textura do chão terra, do chão manta asfáltica, do chão cimento. Percebi o mosaico de cores e matizes que existem em cada canteiro. Percebi, na derme, a sensação de calor embevecida pela brisa suave do vento que eu mesma provocava ao correr e rasgar o tempo e espaço ao meu redor. Senti-me por dentro, pulsando energia, ouvi minha respiração ofegante sugando o oxigênio que generosamente as arvores cediam-me. Fiz-me árvore. Vivi meu território.

O que podemos perceber através dessa descrição é a ciência que a autora tem do espaço que a rodeia e sua importância para ela. Fica claro um sentimento de pertencimento e aproveitamento do bairro que mora. A Educação Integral se preocupa em resignificar o espaço, pois compreende o quanto este poderá contribuir na aprendizagem do aluno, conseqüentemente fará que este se lance na vida.

A Educação Integral não se confunde apenas com o horário em tempo integral, seu horizonte é mais vasto e tão amplo quanto o tempo, pois se importa com os saberes,

experiências e vivências dos alunos, para isso necessário investimento em tempo e energia de modo efetivo e concreto e esse processo sendo alimentado com a leveza da música, alegria e arte, ou seja, garantir sim, acesso e permanência da criança e jovem na escola, mas com máxima qualidade sociocultural, somente assim estaremos dando um grande passo de educar para inclusão. Assim a Educação Integral para Padilha (2012) contribui com esta qualidade acreditando que com a criação de novos espaços e tempos iremos avançar no processo de inclusão de modo satisfatório, pois entende o aluno como ser integral que precisa ser atendido nos aspectos afetivos, social, políticos, cognitivos entre outros valorizando as vivências e experiências do educando.

Não podemos deixar de ressaltar o papel fundamental do professor neste processo da escola de tempo integral. Ao mencionarmos este profissional volta em cena, velhos e pertinentes problemas desta profissão que nos apontam a má formação profissional e sua má remuneração que culmina na total desmotivação em sua atuação. Em outras palavras, a má qualidade da educação brasileira recai sobre o professor. Levantar o problema e os seus culpados é fácil, difícil e encará-lo e solucioná-lo. Não basta apenas criticar.

É fato que a formação continuada é imprescindível para o professor. Estudar para este profissional é essencial. E para isso o tempo é precioso e forte aliado. O que se espera então do professor que irá atuar na escola de tempo integral é dedicação exclusiva para essa escola o que só vai contribuir para a atuação do mesmo em sala de aula, uma vez que terá mais tempo para sua preparação e estudo para ministrar uma boa aula. Poderá acompanhar mais detalhadamente as atividades extraclases dos alunos como deveres de casa, propor aulas mais dinâmicas para poder promover uma aprendizagem mais significativa, afinal o processo de ensino aprendizagem não obtém sucesso quando é truncado ou feito apressado. Tem de ser realizado com paciência. Para Godoy (2012, p. 16) apud Lunkes (2004):

afirma que a Educação Integral em Escola de Tempo integral possibilita a professor e aluno experimentarem as mesmas expectativas, unificando seus interesses em torno de uma educação que poderá ofertar oportunidade de criar perguntas, identificar congruências e incongruências, buscar respostas e compreender o que se passa a sua volta e no mundo. Aponta ainda que a apatia verificada entre os alunos possa estar relacionada ao formato da educação regular que causa dissintonia entre os interesses de professor, centrados no resultado e nos alunos, centrado no processo.

Entendemos que revoluções educacionais serão concretas em nosso país quando houver valorização do professor. É inadmissível este profissional receber ainda hoje os menores salários dos estados brasileiros. O professor ainda é responsável juntamente com a escola por inúmeras funções que foram legadas a ambos durante os últimos anos como progressão escolar, programas assistenciais como bolsa escola, Política dos Nove Anos de Idade.

2.3- O PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO (2008): DA FORMAÇÃO ESCOLAR A PROTEÇÃO SOCIAL

A pesquisa nos indica que foi a busca pela melhoria da qualidade do ensino público, que em março de 2007 foi criado pelo Governo Lula (2002-2010) o (PDE)/MEC. Ao lançar o PDE, o governo federal estabeleceu 28 ações que já avançaram para 51 ações, a serem cumpridas por municípios e estados para melhorar a qualidade da educação básica no país. Este plano aponta múltiplas ações em todos os níveis e modalidades de educação, mais especificamente a Educação Básica, com número maior de ações voltadas para o ensino fundamental. Para Saviani (2009, p.22), “o PDE é a primeira política pública educacional a encarar a questão da qualidade de ensino como prioridade. Mas ele é só o primeiro passo.”. Para Gadotti (2008) o PDE possui propostas de ações e programas que procuram combater os desafios antigos e enraizados na educação brasileira sejam em termos quantitativos como qualitativos. Conforme o Ministro da Educação, Fernando Haddad o PDE “possui a visão histórica do educador Anísio Teixeira” (GADOTTI, 2008, p.24).

Ao mesmo tempo do lançamento do PDE tivemos à promulgação do Decreto nº 6.094, dispondo sobre o “Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação”¹⁷ que possui como foco a aprendizagem buscando promover a gestão participativa nas redes de ensino, é o alicerce do PDE e o “Compromisso Todos pela Educação”¹⁸ é a filosofia que

¹⁷ Instituído pelo decreto 6.094/2007 o plano tem por objetivo conjugar os esforços de União, estados e municípios e família para desenvolverem as diretrizes em suas redes de escolas e nas práticas pedagógicas respeitando as metas do Índice de Desenvolvimento da Educação (IDEB) para assegurar a qualidade da educação básica.

¹⁸ Para Gadotti (2008, p.34) foi lançado em dezembro de 2006 em São Paulo é impulsionado pelo empresariado e pelo Terceiro Setor como Instituto Ayrton Senna, Instituto Gerdau, Fundação Telefônica, Fundação Roberto Marinho, Fundação Itaú Instituto Ethos, Fundação Bradesco, as Organizações Globo, a

baseia o PDE, (GADOTTI, 2008). No 2º art. Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação já está traçado o interesse para a ampliação do tempo escolar como uma das formas de combater a repetência e a recuperação e progressão parcial. O PDE foi inspirado nos 200 municípios que apresentaram médias superiores a 5,0 no IDEB¹⁹. O plano também tem base no estudo Aprova Brasil - O Direito de Aprender, desenvolvido pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF). Este é segundo Saviani (2007), com efeito, o carro-chefe do Plano.

Dentre as várias ações do PDE, a meta que tem como princípio a Educação Integral com a finalidade da universalização da mesma nas escolas públicas brasileiras, que se expressa através da ação que é o Programa Mais Educação (PME). Para Godoy (2012) a retomada da Educação Integral no cenário da educação brasileira começou em 2004, quando o então governo federal da época buscou construir uma proposta com governos municipais e governos estaduais que permitisse universalizar o acesso e permanência do aluno na escola pública além de aumentar o rendimento escolar dos mesmos. Assim a política de Educação Integral construiu-se baseada na análise dos baixos índices de aprendizagem da escola pública atestados pelo IDEB. O Estado do Pará possui um baixo IDEB brasileiro segundo o INEP, principalmente quando se refere ao Ensino Médio que tem a menor nota como podemos verificar nos quadros abaixo.

Quadro 1: Resultados e metas do IDEB para o Estado do Pará referente a 4ªsérie/5ºano para rede de ensino estadual

IDEB - Resultados e Metas												
Estado	Ideb Observado				Metas Projetadas							
	2005	2007	2009	2011	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
Pará	2.8	2.8	3.7	4.0	2.8	3.2	3.6	3.8	4.1	4.4	4.7	5.1

Obs: * Número de participantes na Prova Brasil insuficiente para que os resultados sejam divulgados.
 ** Solicitação de não divulgação conforme Portaria Inep nº 410.
 *** Sem média na Prova Brasil 2011.
 Os resultados marcados em verde referem-se ao Ideb que atingiu a meta.

Atualizado em 14/08/2012

Copyright MEC - INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

revista Veja, Unesco, o Banco Mundial, Microsoft visa entre outros objetivos a informar pais e mães e educadores sobre a importância da educação.

¹⁹ Para Saviani (2009, p.6-7) o IDEB foi criado pelo MEC (...) para avaliar o nível de aprendizagem dos alunos. Tomando como parâmetros o rendimento dos alunos (pontuação em exames padronizados obtida no final da 4ª e 8ª séries do ensino fundamental) nas disciplinas de língua portuguesa e matemática e os indicadores de fluxo (taxas de promoção, repetência e evasão escolar).

Fonte: Brasil, INEP (2012).

Quadro 2: Resultados e metas do IDEB para o Estado do Pará referente a 8ª série/9º ano para rede de ensino estadual

IDEB - Resultados e Metas												
8ª série / 9º ano												
Estado	Ideb Observado				Metas Projetadas							
	2005	2007	2009	2011	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
Pará	3.1	2.9	3.1	3.1	3.2	3.3	3.6	4.0	4.4	4.6	4.9	5.2

Obs:
 * Número de participantes na Prova Brasil insuficiente para que os resultados sejam divulgados.
 ** Solicitação de não divulgação conforme Portaria Inep nº 410.
 *** Sem média na Prova Brasil 2011.
 Os resultados marcados em verde referem-se ao Ideb que atingiu a meta.

Atualizado em 14/08/2012

Copyright MEC - INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

Fonte: Brasil, INEP (2012).

Quadro 3: Resultados e metas do IDEB para o Estado do Pará referente ao Ensino Médio para rede de ensino estadual

IDEB - Resultados e Metas												
3ª série EM												
Estado	Ideb Observado				Metas Projetadas							
	2005	2007	2009	2011	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
Pará	2.6	2.3	3.0	2.8	2.7	2.7	2.9	3.2	3.5	4.0	4.2	4.4

Obs:
 * Número de participantes na Prova Brasil insuficiente para que os resultados sejam divulgados.
 ** Solicitação de não divulgação conforme Portaria Inep nº 410.
 *** Sem média na Prova Brasil 2011.
 Os resultados marcados em verde referem-se ao Ideb que atingiu a meta.

Atualizado em 14/08/2012

Copyright MEC - INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

Fonte: Brasil, INEP (2012).

Portanto o PME surge como uma possibilidade para a melhoria da qualidade do ensino. Para Saviani (2007, p.1235) o Programa:

propõe a ampliar o tempo de permanência dos alunos nas escolas, o que implica também a ampliação do espaço escolar para a realização de atividades educativas, artísticas, culturais, esportivas e de lazer, contando com o apoio dos ministérios da Educação, Cultura, Esporte e Desenvolvimento Social.

Segundo a publicação “Tendências para Educação Integral” Brasil (2007. p. 12):

O Programa Mais Educação foi instituído pela Portaria Interministerial 17/2007 e pelo Decreto Presidencial 7083/2010 e integra as ações do Plano de Desenvolvimento da Educação-PDE, como estratégia do Governo Federal para induzir a ampliação da jornada escolar e organização curricular, na perspectiva da educação integral.

A Portaria Interministerial 17/2007 Brasil (2007) consiste no empenho de vários Ministérios como o Ministério da Educação, Ministério de Cultura, Ministério do Esporte, Ministério do Meio Ambiente, Ministério do Desenvolvimento Social e Combate a Fome, Ministério da Ciência e Tecnologia, para ser desenvolvida a concepção de Educação Integral através da ampliação de tempos e espaços buscando promover oportunidades educativas como o lazer, e temos o Decreto Presidencial 7083/2010 de 27 de janeiro de 2010 tem como finalidade cooperar para a melhoria da aprendizagem brasileira através do acréscimo de maior tempo de permanência de crianças e adolescentes nas escolas públicas de nosso país diante da oferta de educação básica na escola de tempo integral. Para Gadotti (2008, p.68) o que se pretende com as articulações dos Ministérios “é construir uma política de Estado, não uma política de governo.”. A articulação dos Ministérios é notória dentro da escola pública não somente através do PME, mas também por meio do Programa Saúde na Escola (PSE)²⁰, que trás a parceria entre o Ministério da Saúde e o Ministério da Educação. Portanto, o que verificamos é a reafirmação de uma educação que a legislação brasileira já exige de nossos governantes.

Percebemos assim que este Programa traz uma forte e consolidada articulação entre as áreas da educação, cultura, esporte e assistência social e esta articulação promove a proteção social, possível melhoria no desempenho escolar de crianças e adolescentes. Isto fica ratificado no parágrafo único do 1º art. da Portaria Interministerial 17/2007 Brasil (2007):

²⁰ Para Godoy (2012, p.53) o PSE é instituído pelo Decreto nº 6.286, de 5 de dezembro de 2007, o referido decreto prevê, dentre as suas diretrizes a articulação de ações do Sistema Único de Saúde (SUS) às ações da rede pública de educação básica como forma de ampliar o alcance das ações relativas aos estudantes e suas famílias, otimizando recursos e espaços disponíveis; a construção de um sistema social para a promoção da cidadania e a promoção do enfrentamento das vulnerabilidades que possam comprometer o desenvolvimento da educação escolar.

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

Entendemos que, a Educação Integral poderá tornar a escola pública brasileira mais atrativa; tanto para seu aluno, quanto para seus pais e responsáveis, pois além de ampliar tempo, espaços e conteúdos, busca-se contribuir na construção do cidadão brasileiro apoiado por outras áreas sociais.

Para o MEC (2007) a expressão “mais educação” reflete o anseio de unir a visão sistêmica de educação e desenvolvimento, ou seja, o sistema educacional unificado, em torno da escola pública articulado com as áreas de cultura, esporte e lazer, direitos humanos e desenvolvimento social e esta articulação será desenvolvida mediante a ampliação da jornada escolar.

Conforme o Decreto Presidencial 7083/2010 (Brasil, 2010) os objetivos do Programa exibidos no 3º artigo deste decreto são:

- I- formular política educacional de educação básica em tempo integral;
- II- promover diálogo entre os conteúdos escolares e o saberes locais;
- III- favorecer a convivência ente professores, alunos e suas comunidades;
- IV- disseminar as experiências das escolas que desenvolvem atividades de educação integral.

Através do PME, a política educacional brasileira retoma a temática da Educação Integral que é a essência desse programa. E com isso traz o debate entre a Educação Integral e a escola de tempo integral que como visto anteriormente, inúmeras e diversas iniciativas de sua implantação de rica importância preencheram o contexto educacional brasileiro. O que notamos é que as escolas que se denominam de tempo integral ainda caminha para ofertar o que hoje se entende como concepção de Educação Integral, pois apenas realizam extensão de atividades esportivas, artísticas e ou culturais sem relação com o currículo escolar que é necessário para o desenvolvimento da Educação Integral. Ressaltamos que é importante essas atividades para o aluno da escola pública, desde que relacionado com o currículo escolar e não apenas como atividades para passar o tempo ou

de entretenimento deste aluno. Estas atividades compõe uma das finalidades do PME conforme o 2º art. da Portaria Interministerial 17/2007 Brasil (2007) que deverá atender a todos os alunos:

Art. 2º O Programa tem por finalidade:

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;

Entretanto, o que verificamos que o Programa seleciona os alunos que serão atendidos como os que têm defasagem de idade, distorção de série, e os em situação de risco havendo assim um processo de exclusão dos demais alunos da escola que não se encontram nesta situação.

Retomar sobre a temática Educação Integral é repensar e articular principalmente duas variáveis: o tempo e espaço. Tempo no que se refere a sua ampliação durante a jornada escolar; e espaço no que se refere ao território que a escola pertence aos territórios que ela influencia o que permitirá um precioso diálogo com a comunidade local, regional e global. Essa articulação deverá ter como culminância uma organização do currículo com o aumento das disciplinas e com a incorporação de novos espaços como: parques recreativos, laboratórios, auditórios, ou seja, a Educação Integral retoma as ideias de Anísio Teixeira, e compartilha de seus ideais de que a cultura, as artes e os esportes devem constituir-se como componentes do currículo escolar. A questão de tempo e espaço ampliados, bem como a organização de um currículo que vise à formação integral do aluno é elucidado no 6º art. inciso I da Portaria Interministerial 17/2007 Brasil (2007) que é “contemplar a ampliação do tempo e do espaço educativo de suas redes e escolas, pautada pela formação de proteção integral e emancipadora.”.

A escola é a instituição responsável pela socialização das gerações mais novas e é determinante na preparação delas para o exercício da cidadania. Com essas incumbências não pode deixar de reconhecer que a sociedade mudou que está mais complexa e infelizmente, mais desigual e devido isso está a exigir uma mudança na formação dos jovens. Contudo, temos ciência que a escola sozinha não poderá agir nessa mudança, mas exercerá um forte papel neste processo.

É necessário o estabelecimento do diálogo ampliado entre escolas e comunidades o que permite tornar abrangente a dimensão das experiências escolares na vida dos alunos. Portanto, a escola será de suma relevância para o desenvolvimento do projeto de educação

integral, não estando sozinha para a execução deste projeto, terá contribuição de outras políticas públicas o que vai enriquecer a diversidade de vivências além da integração sólida de escola e comunidade.

Estas precisam estar em sintonia para situações de compartilhamento, de ações e decisões. Não queremos ter os muros da escola como escudos para proteger os alunos do mundo lá fora, é necessário baixá-los e de se abrir a escola para a comunidade; ampliando assim o território de uso e circulação das crianças.

Os alunos precisam estar mais perto de sua comunidade precisam circular pelo bairro, pela cidade e pelos equipamentos e espaços públicos para que possam conhecê-los; ver como as pessoas utilizam-nos, para valorizá-los e construir assim suas identidades de cidadãos e a noção de pertencimento na relação com a sua comunidade.

Para isso, o PME é de suma relevância para o âmbito escolar, pois:

é a conquista efetiva da escolaridade dos estudantes, através da ampliação de experiências educadoras, as práticas realizadas além do horário escolar precisam estar sintonizadas com o currículo e os desafios acadêmicos. Este trabalho tem como objetivo auxiliar na construção de espaços de interseção de tal forma que os conhecimentos escolares tenham condições de trocas com os conhecimentos locais e vice-versa. Espera-se, assim, colaborar para a elaboração de um paradigma de educação integral que reúna diversas áreas, experiências e saberes. (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2009. p. 56).

No decorrer histórico da educação brasileira, a Educação Integral sempre foi proposta como política no Brasil, ligada estritamente à responsabilidade dos sistemas de ensino. Assim, foram propostas e implementadas, como vimos anteriormente, as escolas-parque (1954) de tempo integral desenvolvida por Anísio Teixeira na Bahia, os Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs) (1986) e os Centros Integrados de Apoio à Criança (CIACs) (1990).

Para Moll, (2012) desde 2008 o PME chegaria a 1.380 escolas públicas²¹ brasileiras trazendo no seu interior a Educação Integral que permite o desenvolvimento integral de crianças e adolescentes e que acontece por meio de situações de aprendizagem que oportunizam, simultaneamente, a ampliação de capacidade para a convivência e participação na vida pública; a ampliação de repertórios de competências e habilidades e o acesso e o usufruto aos serviços sociais básicos. Portanto, se desenvolverá

²¹ Para Moll (2012, p.134) a adesão ao PME foi ampliada para 5.004 escolas e, em 2010 para 10.026 escolas em todos estados brasileiros. O investimento por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), portanto por meio de transferência voluntária da União, aponta o compromisso do MEC no processo de indução da construção da agenda da educação integral.

progressivamente tendo como apoio a participação de professores, alunos, equipes tanto da área de saúde como da ambiental e de diversas áreas sociais. A Educação Integral então ratificará a territorialização das políticas sociais, tendo como base os espaços escolares e seu forte diálogo com suas comunidades locais.

As desigualdades sociais existentes em nosso país são a base para a necessária consolidação da Educação Integral enquanto aliada a políticas públicas efetivas de inclusão social. Segundo a “Educação Integral: texto referência para o debate nacional” (2009c, p.11):

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 educacional.

As desigualdades sociais, referentes a crianças e adolescentes, podem começar desde o acesso a vagas nas escolas e a própria permanência destes no ambiente escolar. Infelizmente somente ofertar maior número de vagas no ensino público não é indispensável para a melhoria da educação brasileira. Tornam-se imprescindíveis outras condições que evitem degradação do espaço físico escolar, um numero exacerbado de alunos por turma e a descontinuidade de políticas públicas para a educação. Eis a relevância da Educação Integral, pois:

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. (BRASIL, 2009c. p.15).

No entanto seu desafio é a escolha de um modo de gestão para promover o desenvolvimento integral das crianças e dos adolescentes. Moll (2012, p. 131) nos aponta que a tarefa inicial do PME:

Refere-se tanto ao mapeamento das experiências da educação em tempo integral no país a ao “reavivamento” da memória histórica nesse campo fonte necessária a desnaturalização da escola de turnos (...) que permitisse a operacionalização do esforço para educação integral nas escolas públicas estaduais e municipais.

Para Moll, (2012) em dezembro de 2007 o MEC realizou o Seminário “Educação Integral e Integrada: reflexões e apontamentos” com vários municípios que já atuam nas perspectivas da Educação Integral em nosso país como Apucarana (Paraná), Nova Iguaçu (Rio de Janeiro) e outros, o objetivo era criar subsídios para a construção de uma política de Educação Integral no Brasil. Juntamente com isso em 2008 outras experiências como a da cidade de Palmas (Tocantins) Projeto Salas Integradas, Santa Barbara do Oeste (São Paulo) retomando os CIEPs, no Espírito Santo com o Mais Tempo na Escola entre outros serviram de moldes para a linha estruturadora do PME.

Assim, a Educação Integral, vista na perspectiva da cidadania das crianças e adolescentes, implica também reconhecer que a educação é oportunidade para o aprendizado da convivência democrática, do reconhecimento das diferenças e do exercício da igualdade. Para Godoy (2012, apud Gouveia, 2009, p.) “os movimentos de educação integral na contemporaneidade tem ligação com os pilares da educação: aprender a conhecer, a fazer, a conviver e a ser.”. A partir destes pilares segundo Gouveia (2009, p.12) tem como foco pontos antes sem importância para as escolas como a:

convivência como fonte de novos modos de pertencimento e valorização das diferenças; a sensibilidade como forma de expressão e também como inerente à condição de aprendizado; a curiosidade como fonte de produção (e não mera reprodução) do conhecimento. Aprender a aprender torna-se um valor.

Verificamos assim que, a aprendizagem é relevante na operacionalização da Educação Integral. O conceito de aprendizagem tem vários significados como condicionamento, aquisição de informação, mudança comportamental, uso do conhecimento na resolução de problemas, construção de novos significados e estruturas cognitivas e revisão de modelos mentais. Há autores como Piaget que afirmam que a aprendizagem depende do conhecimento prévio das pessoas e por isso a nova ciência deu grande importância ao entendimento, ao focar sua atenção nos processos do conhecimento.

No processo de aprendizagem eis a importância que o professor precisa dar a respeito do conhecimento que o aluno traz pra escola, pois podem ser entendimentos incompletos, crenças falsas e interpretações ingênuas os assuntos. É necessário conhecer

essas ideias e partir delas ajudar os alunos a atingirem uma compreensão mais madura. Entendemos que para isso a concepção de educação necessária é a dialógica de Paulo Freire que considera o aluno o sujeito importante da ação educativa, sendo ativo e participante da construção do conhecimento, tendo como suporte, não somente o conhecimento acumulado historicamente, mas o contexto de vida do educando, construção exercida através do diálogo o que caracteriza a educação problematizadora.

Contudo, tal tarefa não é fácil de ser efetivadas, devidas salas de aula superlotadas nas escolas públicas brasileiras e infinitas turmas que um professor precisa ter para melhorar o seu salário. (PARO, 2010).

Várias atividades de leitura e escrita contribuem para aprendizagem dos alunos. E além delas metodologia do ensino, em cada uma dessas fases, é bem eficiente na garantia e compreensão dos alunos sobre determinado objeto de conhecimento.

Além dos fatores acima mencionados a aprendizagem precisa de tempo. Diante das mudanças que a sociedade passa com alta tecnologia e um mercado cada vez mais as crianças e jovens precisam ser preparados para enfrentarem os desafios desta sociedade globalizada. Assim as escolas organizam seus currículos incluindo inúmeros conteúdos a serem ensinados. Aumentaram-se os conteúdos, porém o tempo foi não. É fundamental a importância do tempo para o desenvolvimento destes conteúdos para que estes auxiliem na construção do conhecimento do aluno e que não seja apenas repassado.

A Educação Integral respeita a aprendizagem e seu tempo, tem como ideia à formação mais completa possível para o ser humano. E esta vem sendo destacada pelo PME. Em sua essência o PDE procurou englobar todos os problemas presentes na educação e oportunizou através de diferentes projetos, a superação dos problemas Gadotti (2008) ressalta que o PDE tem grandes possibilidades pra dar certo, pois seu principal foco é a qualidade da aprendizagem da educação brasileira.

A pesquisa “Educação integral/ educação integrada e(m) tempo integral: concepções e práticas na educação brasileira” realizada em 2007 pelo MEC, que originou o Relatório Final/ MEC (2008), nos indicam que referente a todas as regiões brasileiras (Norte, Nordeste, Centro- Oeste, Sudeste e Sul) a pesquisa identificou que a Região Sul e Sudeste possui mais experiências de jornada escolar ampliada:

em relação aos municípios respondentes de cada estado que evidenciaram vir desenvolvendo experiências de jornada escolar ampliada: de um lado, os maiores percentuais associados aos estados do Rio de Janeiro (53,1%), Ceará (41,5%), Minas Gerais (39,6%), Santa Catarina (34,6%), São Paulo

(33,2%) e Pernambuco (31,2%) e, de outro, as menores percentagens relacionadas aos estados do Amazonas (2,5%), Pará (4,2%), Tocantins (4,9%) e Sergipe (8,3%). Os estados do Amapá, Roraima, Rondônia e Acre, embora com índices significativos de municípios respondentes, não evidenciaram vir desenvolvendo experiências de jornada escolar ampliada. Vale destacar ainda que a região Sudeste apresenta o maior percentual de municípios respondentes com experiências de jornada ampliada escolar no país. (RELATÓRIO FINAL/ MEC, 2008. p.16).

No Estado do Pará percebemos através desta pesquisa “Educação integral/ educação integrada e (m) tempo integral: concepções e práticas na educação brasileira” que, em 2008 antes da implementação do Programa, o Estado do Pará tinha um número inexpressivo de municípios que tinham experiências com jornada escolar ampliada em curso eram apenas 2 (dois) municípios no universo de 143 (cento e quarenta e três) que possui o Estado do Pará conforme apresenta a Tabela 1. Segundo o Relatório Final/ MEC (2008) sobre as experiências de jornada escolar ampliada a região Norte apresenta o menor número de municípios com experiência nesta área a segunda menor região é o Centro-Oeste que possui 35 municípios com experiência, contudo correspondente a 13% dos municípios do Brasil conforme apresenta a Tabela 2 abaixo:

Tabela 1: Municípios respondentes com experiências de jornada escolar ampliada, segundo os estados da região Norte – 2008

Estados	Nº de municípios	Municípios com experiências	
		Nº	%
TO	139	4	4,9
PA	143	2	4,2
AM	62	1	2,5
AC	22	-	-
AP	16	-	-
RO	52	-	-
RR	15	-	-
Total	449	7	3,1

FONTE: Relatório Final-MEC (2008) /Mapeamento das experiências de jornadas escolar ampliada no Brasil.

Tabela 2: Municípios respondentes com experiências de jornada escolar ampliada, segundo os estados da região Centro-oeste – 2008

Estados	Nº de municípios/DF	Municípios com experiências	
		Nº	%
DF	1	-	-
GO	246	134	54,5
MT	141	95	67,4
MS	78	40	51,3
Total	466	269	57,7

FONTE: Relatório Final-MEC (2008) /Mapeamento das experiências de jornadas escolar ampliada no Brasil.

Na Tabela 3 podemos perceber o tempo de duração destas experiências de jornada escolar ampliada na região Norte. Estas experiências correspondem segundo o Relatório Final/MEC (2007, p.40) “ao Programa Segundo Tempo, ações educativas complementares, contraturno, atividades extracurriculares, educação integral, etc.”. Compreendemos que o estado de Tocantins é o estado que possui mais tempo de experiência em relação aos meses quando se refere aos outros estados como Pará e Amazonas, devido possuir experiências de mais de dois anos em jornada escolar ampliada, contudo nenhum Estado tem experiência de mais de quatro anos na jornada ampliada escolar conforme apresenta a tabela a seguir:

Tabela 3: Tempo de existência das experiências de jornada escolar ampliada, segundo os estados da região Norte – 2008

Meses	Estados						Região (total)	
	Amazonas		Pará		Tocantins		Nº	%
	Nº	%	Nº	%	Nº	%		
Até 12	1	50,0	2	40,0	5	55,6	8	50,0
De 13 a 24	1	50,0	1	20,0	-	-	2	12,5
De 25 a 36	-	-	2	40,0	-	-	2	12,5
De 36 a 48	-	-	-	-	1	11,1	1	6,2
NR	-	-	-	-	3	33,3	3	18,8
Total	2	100,0	5	100,0	9	100,0	16	100,0

FONTE: Relatório Final-MEC (2008) /Mapeamento das experiências de jornadas escolar ampliada no Brasil

Estas atividades eram realizadas em um tempo de atendimento de até 7 horas respeitando os documentos legais que determinam a ampliação da jornada escolar até em 7 horas. Conforme a Tabela 3 verificamos que no Estado do Pará os 2 (dois) municípios que possuem experiências em jornada escolar ampliada, apresentam 5 (cinco) trabalhos

referente a jornada escolar ampliada, dois deles com um ano de experiência, um deles com dois anos de experiências, e os outros dois com três anos de experiência. Percebemos que ainda temos pouca experiência em jornada escolar ampliada no que se refere a quantidade de tempo e no número de experiência em nosso Estado.

Tabela 4: Carga horária diária das escolas em que as experiências de jornada escolar ampliada são desenvolvidas, segundo os estados da região Norte – 2008

Horas diárias	Estados			Região (total)	
	Amazonas	Pará	Tocantins	Nº	%
	Nº	Nº	Nº		
5	1	-	1	2	12,5
6	-	-	4	4	25,0
6,5	-	2	-	2	12,5
7	-	1	-	1	6,2
7,5	-	1	-	1	6,2
8 ou mais	1	-	3	5	31,2
NR	-	-	1	1	6,2
Total	2	5	9	16	100,0

FONTE: Relatório Final-MEC (2008) /Mapeamento das experiências de jornadas escolar ampliada no Brasil

Assim em 2008, o Programa chegou até a rede pública de ensino estadual do Estado do Pará, onde se levou em consideração também a regionalização no processo de aprendizagem. Foi o que podemos perceber nas experiências educacionais realizadas no município de Santarém do estado do Pará que ampliou tempos e espaços para as atividades estimando o contexto regional amazônico a partir do momento da valorização dos saberes dos povos dos rios e florestas e a integração dos mesmos com os saberes dos povos da cidade, assim:

A experiência educacional no município, desenvolvida nos últimos cinco anos, resgata valores de vida dos povos na Amazônia, abrindo espaço para a difusão das danças locais, da culinária, da arte, das brincadeiras, das histórias, da linguagem, do jeito de viver da gente desse lugar. Todas essas manifestações são consideradas conhecimentos importantes na formação cidadã dos alunos e na prática pedagógica dos educadores. (PINHEIRO E RODRIGUES, 2012, p. 434).

A escola estadual para ter o PME precisa preencher e enviar a Secretaria de Educação Estadual o termo de adesão e compromisso e o posteriormente preencher no Sistema Integrado do Ministério da Educação (SIMEC). Para o ano de 2012, há alguns critérios de seleção para que a escola participe do Programa, são eles:

- escolas contempladas com PDDE/Integral no ano de 2008, 2009, 2010 e 2011;
- escolas estaduais, municipais e/ou distritais que foram contempladas com o PDE/Escola e que possuam o IDEB abaixo ou igual a 4,2 nas séries iniciais e/ou 3,8 nas séries finais;
- escolas localizadas nos territórios prioritários do Plano Brasil Sem Miséria;
- escolas com índices igual ou superior a 50% de estudantes participantes do Programa Bolsa Família;
- escolas que participam do Programa Escola Aberta; e
- escolas do campo. (MANUAL OPERACIONAL DE EDUCAÇÃO INTEGRAL, 2012, p.6).

A outra fase a ser realizada é a organização da seleção dos monitores que tenham o perfil para atividades selecionadas pela escola, como: desenvolvimento de atividades de aprendizagem, culturais e artísticas, esportivas e de lazer, de direitos humanos, de meio ambiente, de inclusão digital e de saúde e sexualidade, todas voltadas à Educação Integral.

A Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), em parceria com a Secretaria de Educação Básica (SEB), são as responsáveis por operacionalizar o PME tendo como executor financeiro o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), que por meio do PDDE distribui os recursos financeiros para as escolas para a execução do programa.

O PME se desenvolverá na escola através de áreas sociais, culturais e esportivas denominadas macrocampos de atividades da Educação Integral. Estes são escolhidos pela direção da escola para funcionarem no contraturno. Segundo o **Texto Referência para o debate nacional** da Série Mais Educação lançado pelo MEC em 2009 são os macrocampos e conseqüentemente suas atividades:

- **ACOMPANHAMENTO PEDAGÓGICO:** matemática, letramento, ciências, história, geografia, línguas estrangeiras, filosofia e sociologia;
- **MEIO AMBIENTE:** Agenda 21 na escola/ com-vida, horta escolar e/ou comunitária;
- **ESPORTE E LAZER:** recreação e lazer, voleibol, basquete, basquete de rua, futebol, futsal, handebol, tênis de mesa, judô, caratê, tae-kwon-do, ioga, natação, xadrez tradicional, atletismo, ginástica rítmica, corrida de orientação ciclismo, tênis de campo e o Programa Segundo Tempo;
- **DIREITOS HUMANOS EM EDUCAÇÃO:** direitos humanos no ambiente escolar;
- **CULTURA E ARTES:** leitura, banda de fanfarra, canto-coral, hip-hop, danças, teatro, pintura, grafite, desenho, escultura, percussão, capoeira,

iniciação musical por meio da flauta doce, cine clube, práticas circenses mosaico;

- INCLUSÃO DIGITAL: software educacional, informática e tecnologia da informação, ambientes de rede sociais;
- PREVENÇÃO E PROMOÇÃO DA SAÚDE: atividades de prevenção e promoção da saúde;
- COMUNICAÇÃO E O USO DAS MÍDIAS:, jornal escolar, rádio escolar, histórias em quadrinhos, fotografia e vídeo;
- EDUCAÇÃO CIENTÍFICA: laboratórios e projetos científicos;
- EDUCAÇÃO ECONÔMICA E CIDADANIA: atividades de execução econômica.

Contudo, os macrocampos e atividades passaram por pequenas mudanças desde 2009, algumas permaneceram e outras foram incluídas. Logo, conforme o “Manual Operacional de Educação Integral 2012” são os seguintes macrocampos e atividades:

- ACOMPANHAMENTO PEDAGÓGICO: (Obrigatória pelo menos uma atividade) Ciências, História e Geografia, Letramento/Alfabetização, Línguas Estrangeiras, Matemática, Tecnologias Educacionais;
- EDUCAÇÃO AMBIENTAL E DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL: Educação Ambiental e Desenvolvimento Sustentável, Tecnologias Educacionais;
- ESPORTE E LAZER: Atletismo, Basquete de Rua, Basquete, Corrida de Orientação, Futebol, Futsal, Ginástica Rítmica, Handebol, Judô, Karatê, Natação, Recreação e Lazer/Brinquedoteca, Taekwondo, Tênis de Campo, Tênis de Mesa, Voleibol, Xadrez Tradicional, Xadrez Virtual, Yoga/Meditação, Tecnologias Educacionais;
- EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS: Educação em Direitos Humanos, Tecnologias Educacionais;
- CULTURA, ARTES E EDUCAÇÃO PATRIMONIAL: Artesanato Popular, Banda Fanfarras, Canto Coral, Capoeira, Cineclube, Danças, Desenho, Educação Patrimonial, Ensino Coletivo de Cordas, Escultura, Iniciação Musical por meio da Flauta Doce, Grafite, Hip-Hop, Leitura e Produção Textual, Mosaico, Percussão, Pintura, Práticas Circenses, Teatro, Tecnologias Educacionais;
- CULTURA DIGITAL: Ambiente de Redes Sociais, Tecnologias Educacionais;
- PROMOÇÃO DA SAÚDE: Promoção da Saúde e Prevenção de Doenças e Agravos, Tecnologias Educacionais;

- **COMUNICAÇÃO E USO DE MÍDIAS:** Fotografia, Histórias em Quadrinhos, Jornal Escolar, Rádio Escolar, Vídeo, Tecnologias Educacionais;
- **INVESTIGAÇÃO NO CAMPO DAS CIÊNCIAS DA NATUREZA:** Laboratórios, Feiras e Projetos Científicos, Robótica Educacional; Tecnologias Educacionais;
- **EDUCAÇÃO ECONÔMICA/ ECONOMIA CRIATIVA:** Educação Econômica/ Economia Criativa, Tecnologias Educacionais.

Segundo o documento do MEC “Programa Mais Educação passo a passo” (Brasil, 2010) o macrocampo *acompanhamento pedagógico* compreende a matemática e letramento são sempre obrigatórias na composição de atividades do planejamento de qualquer escola. Atualmente apenas um é obrigatório.

No final de março de 2013, o PME passou por um redesenho, buscando responder o desafio de superar a dicotomia entre turno e contraturno de modo que as atividades escolhidas sejam incorporadas nas práticas cotidianas dos professores e professoras, oportunizando um trabalho mais integrado de monitores e professores. Portanto segundo o MEC, o PME possibilita uma ação específica para jovens de 15 a 17 anos que ainda estão no Ensino Fundamental. O objetivo é proporcionar a estes estudantes um espaço educativo para aprendizagens e convivência e assegurar sua permanência para a conclusão com qualidade do Ensino Fundamental. O PME também atenderá os alunos a partir de seis anos com atividade de alfabetização e letramento. Logo, a atividades foram reorganizadas em sete macrocampos:

- **ACOMPANHAMENTO PEDAGÓGICO:** Orientação de estudos e leitura:alfabetização e letramento, Ciências, História e Geografia, , Línguas Estrangeiras, Matemática, Língua Portuguesa ênfase em leitura e produção de texto;
- **EDUCAÇÃO AMBIENTAL E SOCIEDADE SUSTENTÁVEL:** Horta escolar e/ou comunitária, jardinagem escolar econômica solidária e criativa, educação econômica;
- **ESPORTE E LAZER:** Badminton, Luta olímpica, Vôlei de praia, Atletismo, Basquete de Rua, Basquete, Corrida de Orientação, Futebol, Futsal, Ginástica Rítmica, Handebol, Judô, Karatê, Natação, Recreação e Lazer/Brinquedoteca, Taekwondo, Tênis de Campo, Tênis de Mesa, Voleibol, Xadrez Tradicional, Xadrez Virtual, Yoga/Meditação;
- **EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS:** Educação em Direitos Humanos, Tecnologias Educacionais;

- **CULTURA, ARTES E EDUCAÇÃO PATRIMONIAL:** Artesanato Popular, Banda Fanfarras, Canto Coral, Capoeira, Cineclube, Danças, Desenho, Educação Patrimonial, Ensino Coletivo de Cordas, Escultura, Iniciação Musical por meio da Flauta Doce, Grafite, Hip-Hop, Leitura e Produção Textual, Mosaico, Percussão, Pintura, Práticas Circenses, Teatro, Tecnologias Educacionais;
- **PROMOÇÃO DA SAÚDE:** Promoção da Saúde e Prevenção de Doenças e Agravos, Tecnologias Educacionais;
- **COMUNICAÇÃO, USO DE MÍDIAS, CULTURA DIGITAL E TECNOLÓGICA:** Ambientes de redes sociais, Fotografia, Histórias em Quadrinhos, Jornal Escolar, Rádio Escolar, Vídeo, Robótica Educacional;

A partir desses macrocampos e as atividades que eles propõem, entendemos que Educação Integral concebe a formação em múltiplas dimensões para o reconhecimento do sujeito como um todo, que busca através de sua aprendizagem responder suas inquietudes e necessidades. Para Matos, (2011) a Educação Integral do PME se efetivará através de uma proteção integral. Segundo Matos (2011, p.42) apud Pinheiro 2009:

(...) o documento associa a proteção integral, disposta no art.3º do ECA, à educação e à proteção social (na forma do desenvolvimento integral do educando) como fios condutores das ações socioeducativas realizadas no turno alternado ao escolar.(...) De acordo com esse paradigma, para pensar sobre o desenvolvimento integral do aluno que vive em situação de risco social é imprescindível oferecer oportunidades de retirada desse indivíduo de sua condição de vulnerabilidade. Nesse sentido, o fomento às atividades socioeducativas caracteriza-se como uma das formas de alcance desse objetivo (p. 83, grifos).

Ainda sobre o público alvo Moll (2012, p.134) nos aponta que:

A territorialidade do Programa considera as escolas que apresentam baixo IDEB e localizam-se em:

- capitais, regiões metropolitanas e territórios marcados por situações de vulnerabilidade social que requerem convergência prioritária de políticas públicas;
- cidades-polo para o desenvolvimento regional em estados brasileiros com densidade populacional abaixo dos parâmetros anualmente estabelecidos;
- cidades com 200.000 habitantes (2008), 163.000 habitantes (2009), 90.000 habitantes (2010) e 18.880 habitantes (2011).

É pensando nesta situação de risco social que o público alvo do PME na escola é uma pequena parcela de alunos: apenas os considerados em situação de risco, e, além disso, que possuam problemas de aprendizagem e defasagem de idade. Isso apenas reforça

a ideia que o programa não é visto como um direito de todos os alunos da escola que tem o programa. Contudo, cada escola implementa o PME de acordo com sua realidade. As turmas deverão ser formadas com no mínimo 20 alunos e no máximo 30 alunos, podendo haver sempre que possível a mescla de alunos de diferentes idades e séries.

As atividades do Programa serão coordenadas por um professor da escola e desenvolvidas por monitores, que são estudantes universitários com formação específica nas áreas de desenvolvimento, educadores populares e agentes culturais como estudantes Educação de Jovens e Adultos (EJA) e do ensino médio, que serão os responsáveis por conduzir os macrocampos. (MANUAL DE EDUCAÇÃO INTEGRAL/MEC/2010. BRASÍLIA: MEC/SECAD.). Para este ano de 2013, os monitores dos macrocampos Orientação de Estudos e Leitura e Esporte e Lazer terão que ser preferencialmente estudantes de graduação das respectivas áreas vinculados ao Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência (PIBID) ou ligados a estágios supervisionados.

O ressarcimento deste monitor é financiado por recursos transferidos pelo PDDE de acordo com o número de turmas que ele irá ministrar as aulas, ressaltamos que é um valor simbólico para o monitor custear despesas com alimentação e transporte, mensalmente. Para o Manual Operacional de Educação Integral, (2012, p.6) este trabalho realizado deverá ser considerado de natureza voluntária na forma definida pela Lei nº 9.608 de 18 de fevereiro de 1998, logo o valor do ressarcimento é de acordo com o número de alunos, conforme a tabela abaixo:

Tabela 5: Valor do ressarcimento destinado ao monitor, por turma

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

FONTE: Manual de Educação Integral para obtenção de apoio financeiro através do Programa Dinheiro Direto na Escola/ PDDE- MEC/2010. Brasília: MEC/SECAD

As atividades do Programa e o custeio do material necessário para a realização destas atividades são financiados, de acordo com o número de estudante atendido pelo PME.

Tabela 6: Valor do repasse financeiro de acordo com a quantidade de estudantes inscritos no Programa Mais Educação

Quantidade de estudantes	Recursos mensais - R\$	Total (R\$)
Até 500 estudantes	500,00	5.000,00
De 501 a 1000 estudantes	1.000,00	10.000,00
Mais de 1001 estudantes	1.500,00	15.000,00

FONTE: Manual de Educação Integral para obtenção de apoio financeiro através do Programa Dinheiro Direto na Escola/ PDDE- MEC/2010. Brasília: MEC/SECAD

Verificamos através dessa Tabela 6 que o recurso financeiro mensal, repassado as escolas públicas é insuficiente para a escola desenvolver suas atividades com a qualidade esperada, pois percebemos que para cada aluno o valor repassado por mês é apenas R\$1,00 e R\$10,00 durante os 10 (dez) meses do funcionamento do PME, que é investido nas atividades que o Programa se propõe a realizar na escola. Todavia identificamos uma disparidade de valores financeiros no que se refere à aquisição de materiais como os kits de materiais que serão utilizados nas atividades dos macrocampos selecionados e contratações de serviços que atendam o Programa, pois,

Os materiais e os expressos nas planilhas são referenciais para efeito de cálculo de repasse de recursos e para prestação de contas, devendo cada Unidade Executora Própria-UEx responsabilizar-se pela qualidade dos mesmos, assim como sua compatibilidade com as atividades constantes no Plano de Atendimento da Escola. As economias geradas na compra de materiais poderão ser remanejadas - dentro do projeto - obedecidas as regras de destinação: custeio e capital.(MEC, 2010. p.13).

Percebemos assim que conforme a Tabela 7, o valor financeiro repassado para a compra de materiais é maior do que aquele destinado para o aluno. Ressaltamos que se entende por custeio e capital a aquisição dos kits pedagógicos, materiais permanentes e contratação de serviços e aquisição de materiais de consumo. Este valor repassado para as escolas públicas é para o financiamento das atividades, dos macrocampos selecionados pelas unidades escolares, por um período de dez (10) meses, não havendo outro recurso financeiro para a substituição de material desgastado.

Tabela 7: Valor do repasse financeiro de acordo com a quantidade de estudantes inscritos no Programa Mais Educação para compra de materiais e contratação de serviços

Número de alunos	Valor do repasse para despesas de custeio (R\$)	Valor do repasse para despesas de capital (R\$)	Valor Total por escola (R\$)
-------------------------	--------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------	-------------------------------------

Até 500 estudantes	18.000,00	2.000,00	20.000,00
De 501 a 1000 estudantes	18.500,00	2.500,00	21.000,00
Mais de 1001 estudantes	19.000,00	3.000	22.000,00

FONTE: Resolução nº 30 de 03 de agosto de 2012 - MEC/2010. Brasília: MEC/SECAD

Para o desenvolvimento das atividades escolhidas pelas escolas são necessários os kits são compostos por materiais pedagógicos e de apoio indicados. Para cada uma delas, há um kit de material específico. Os kits poderão ser adquiridos de duas formas:

- por meio do repasse de recursos financeiros do FNDE/MEC para as UEx, ficando estas, neste caso, responsáveis pela aquisição;
- ou pelo repasse do material que será adquirido pelo FNDE/MEC e enviado às escolas (materiais referentes as atividades de banda fanfarra, hip-hop, cineclube, vídeo, rádio escolar e algumas publicações). (MEC, 2012, p.10).

Ainda segundo o Manual da Educação Integral/MEC (2010) é garantida a alimentação deste aluno que permanecerá por mais tempo na escola, contudo se refere a envio de gêneros alimentícios as Unidades Executoras, não deixando claro, a oferta de almoço por parte do Programa. Segundo Moll, (2012) o PME tem a preocupação em ampliar a jornada escolar em sete horas diárias, o que resultaria na necessária modificação da rotina da escola. Ampliar o tempo é procurar com que o aluno permaneça mais tempo na escola buscando garantir aprendizagens através de um novo modo de reorganizar os tempos, espaços e a logística que se desenvolve o processo escolar, tendo também como preocupação a alimentação deste aluno.

Para Moura, (2010) para a concretização disso no espaço escolar, há desafios a serem enfrentados, pois este programa chega a escolas onde o espaço físico é o primeiro obstáculo para seu desenvolvimento, além de professores que ainda precisam procurar superar o antigo modelo educacional de tempo reduzido, por isso a formação continuada para professores e demais profissionais da escola são fundamentais para o acolhimento deste programa na escola bem como em assegurar a permanência de alunos ofertando assim uma Educação Integral de qualidade. Conforme Moura, (2010, p.3) serão focalizados alguns desafios para o PME no espaço escolar como:

1. **A organização curricular** - com atenção especial voltada para relação com o saber no espaço de aprendizagem considerando: objetivos, metas, conteúdos, organização didática, avaliação, espaços, tempo;
2. **Elaboração do Projeto Político Pedagógico** - deve prever: planejamento das atividades docentes, interação com a comunidade,

definir critérios de avaliação, formação continuada, tudo o que se refere a situações de aprendizagem, ou seja, particularidades que marcam a formação e a prática docente, com vistas à superação da recorrente divisão social do trabalho e as práticas autoritárias existentes;

3. Democratização da Gestão – potencializar a participação: conselhos escolares, grêmios, associações, grupos constituídos na comunidade, espaços físicos, bem como, particularidades que apontam indicadores para viabilizar políticas públicas e a operacionalização da ação docente.

Eis a relevância da articulação deste Programa com outras políticas sociais não reduzindo o PME a contribuir apenas a área educacional, está articulação é na busca da melhoria da qualidade do ensino brasileiro que através da Educação Integral amplia tempos e espaços através do apoio das atividades socioeducativas. Assim na Portaria Interministerial 17/2007 Brasil (2007):

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 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;

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;

Entendemos assim que o PME para promover a Educação Integral propõe a articulação de políticas sociais para favorecer suas ações socioeducativas, que serão materializadas através das seguintes orientações como respeitando a ampliação do tempo e espaço para desenvolver com maior qualidade as atividades do Programa, articular outras políticas públicas que compõe o Programa como o esporte e lazer com o Programa Segundo Tempo e por último integrar o PME e suas diretrizes ao projeto político pedagógico das redes de ensino estaduais e municipais além das escolas que adquiram o Programa. Consideramos está última bastante relevante, devido o projeto político pedagógico ser o documento que norteia as ações e diretrizes que constituem a caminhada das atividades escolares, logo este documento deverá conter o entendimento sobre esse Programa e sua importância para a comunidade escolar.

Capítulo 3

A ESCOLA TEODORA BENTES E O PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO

Mas, a educação que, no final de contas, se resume logicamente numa reforma social, não pode, ao menos em grande proporção, realizar-se senão pela ação extensa e intensiva da escola sobre o indivíduo e deste sobre si mesmo nem produzir-se, do ponto de vista das influências exteriores, senão por uma evolução contínua, favorecida e estimulada por todas as forças organizadas de cultura e de educação. (AZEVEDO...[et al], ano 1932. p.38).

Apresentamos neste capítulo como o PME está se materializando na escola pública brasileira. Assim foi escolhida como *lócus* deste estudo a Escola Teodora Bentes que pertence à rede estadual de ensino do Estado do Pará. Logo, caracterizamos essa escola através da sua localidade e histórico, descrevemos o desenvolvimento das atividades do programa desde 2008 a 2012. Analisamos os dados obtidos pelas entrevistas realizadas com o diretor, coordenadora do Programa, especialista em educação, e professores, bem como, a análise realizada sobre os indicadores de aprendizagem de um grupo de oito (8) alunos, tendo como base os boletins escolares dos mesmos.

3.1- SOBRE ESCOLA TEODORA BENTES: O CHÃO DA ESCOLA PÚBLICA PARAENSE

A Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Teodora Bentes se localiza no Distrito de Icoaraci, que é localizado a 18 km do município de Belém, ligado por duas rodovias Arthur Bernardes e Augusto Montenegro. O Distrito de Icoaraci possui um parque industrial formado por modernas indústrias de transformação e pesca, além de sua principal atividade, a cerâmica marajoara. Assim, a escola está situada na Rua Padre Júlio Maria nº 1090, no bairro da Ponta Grossa, pertence à rede estadual de ensino e é de incumbência da 20ª Unidade Regional de Ensino (URE) e 12ª Unidade Seduc na Escola (USE).

Segundo o PPP da Escola Teodora Bentes (2004) a escola se originou da junção de duas escolas a Escola Maria Ribas e Escola Aurélio do Carmo em 1969, e recebeu em sua denominação de sua patrona o nome Teodora Bentes em homenagem a uma ex-professora da Escola Coronel Sarmiento situada também no Distrito de Icoaraci e teve como

modalidade de ensino de 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental. Posteriormente, em 1975 passou a funcionar com o curso ginásial em dois turnos, depois de 4ª a 8ª série do Ensino Fundamental, o Projeto Aceleração de Aprendizagem e o EJA do Ensino Fundamental (1ª, 2ª, 3ª e 4ª etapas).

Atualmente, a escola funciona de 5ª à 8ª série do Ensino Fundamental (Reconhecimento Resolução nº324 de 10/10/91- CEE/PA) nos turnos manhã e tarde, 1º ano ao 3º ano do Ensino Médio nos turnos manhã e tarde, EJA (Reconhecimento Resolução nº664 de 19/12/97- CEE/PA) do Ensino Fundamental (4ª etapa) e EJA do Ensino Médio (1ª e 2ª etapa).

Ao longo dos seus 43 anos de existência passaram pela direção da escola os seguintes professores: Eunice Campos, Iracema Oliveira, Inês de Lourdes Saraiva, Anjo De Vitória de Freitas, Gildo Leal Raiol, Francisca Maristela Matos e Sônia Sauma. Desde 2008, a escola tem como diretor o professor Raimundo Augusto Tavares. Contudo, recentemente no dia 10 de setembro de 2012, a escola teve uma substituição na direção, logo a atual diretora é a professora Diana Marli de Souza Guimarães.

No ano de 2012, a escola possui 2160 alunos matriculados, distribuídos em 48 turmas em três turnos manhã, tarde e noite. A clientela atendida é proveniente dos bairros do Paracuri, Ponta Grossa, Tapanã, Pratinha e Outeiro. Segundo o PPP da Escola Teodora Bentes (2004) a maioria dos alunos é oriunda da classe baixa e média renda e os pais têm como principal atividade econômica o artesanato, feirantes, ambulantes, operários de fábrica, construção civil e funcionários públicos da esfera municipal, estadual e federal.

A Escola Teodora Bentes possui duas fontes oficiais de recursos financeiros advindos da esfera estadual e federal como o Fundo Rotativo recurso estadual que visa suprir as necessidades mais urgentes da escola como consumo e serviços (material de limpeza, pequenos reparos e outros.). O PDDE²² e PDE-Escola²³ são recursos federais

²². O PDDE passou a ter o nome atual, em 2009 com a Lei nº 11.947/ de 16 de junho de 2009, começou a atender os alunos da educação básica, conforme o artigo citado Art. 22 o Programa Dinheiro Direto na Escola - PDDE, com o objetivo de prestar assistência financeira, em caráter suplementar, às escolas públicas da educação básica das redes estaduais, municipais e do Distrito Federal, às escolas de educação especial qualificadas como beneficentes de assistência social ou de atendimento direto e gratuito ao público, às escolas mantidas por entidades de tais gêneros e aos polos presenciais do sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB que ofertem programas de formação inicial ou continuada a profissionais da educação básica, observado o disposto no art. 25, passa a ser regido pelo disposto nesta Lei. (BRASIL, Lei nº 11.947/ de 16 de junho de 2009.).

²³ O PDE Escola consiste em um programa que auxilia e apoia a gestão escolar brasileira tendo como suporte o planejamento participativo sua finalidade é melhorar a gestão das escolas públicas brasileiras, através do

administrados pelo Conselho Escolar da escola realizando reuniões deliberativas e consultivas sempre que necessário de acordo com as atas das reuniões do Conselho Escolar desta instituição que tivemos acesso.

Em 2012, possui como projetos pedagógicos o Projeto de Sustentabilidade que tem como temática o meio ambiente com o objetivo de conscientização ambiental para o aluno. Foi constatada pela coordenação pedagógica a melhoria da limpeza da escola após o desenvolvimento do projeto.

Além desses projetos, a escola tem como projetos federais o Programa Escola Aberta²⁴ que atende uma média de cinquenta (50) alunos que visa proporcionar a eles da educação básica das escolas públicas e as suas comunidades espaços alternativos, nos finais de semana, para o desenvolvimento de atividades de cultura, esporte, lazer, geração de renda, formação para a cidadania e ações educativas complementares e o Programa Mais Educação que atende uma média de 200 alunos. Todavia, ambos os projetos federais não constam no PPP da escola, pois o mesmo foi elaborado em 2004 e ainda passará por reformulações e adaptações necessárias, através de avaliações que serão ainda realizadas em reuniões pedagógicas que serão marcadas ainda para este ano. Entendemos assim que, o PME da escola não se encontra articulado com o seu PPP que traça as diretrizes que serão desenvolvidas no espaço escolar, pois o Programa iniciou na escola em 2008.

Verificamos o envolvimento de toda a comunidade, em especial dos estudantes, em um ambiente favorável à aprendizagem. Eis a necessidade da articulação do PME com o PPP da escola, pois este Programa procura se associar com as inúmeras dimensões dos seres humanos.

A organização escolar da Escola Teodora Bentes segundo o PPP- Escola Teodora Bentes/2004 compreende todos os órgãos necessários ao funcionamento da Unidade Escolar, abrangerá os seguintes serviços:

repasso de recursos financeiros que será utilizado na execução das atividades e ações propostas no planejamento participativo

²⁴ O Programa Escola Aberta recebem recursos por meio do PDDE para o funcionamento das Escolas nos Finais de Semana (PDDE/FEFS), do FNDE. Criado pela Resolução CD/FNDE N° 052/2004, o Programa se insere na política do Governo Federal com a finalidade de fomentar ações para promover a melhoria da qualidade da educação por meio do envolvimento e da participação da comunidade, ampliando o diálogo e a cooperação entre os alunos, pais e equipes profissionais que atuam nas escolas. O Programa incentiva a abertura nos finais de semana de unidades escolares públicas localizadas em territórios de vulnerabilidade social, com pouca oferta de espaços de lazer e cultura, onde muitas vezes a escola é a referência do poder público na comunidade, tornando-a uma porta de entrada para um conjunto de direitos sociais. (MANUAL OPERACIONAL DE EDUCAÇÃO INTEGRAL, 2012, p.67).

DESCRIÇÃO	QUANTIDADE
CORPO DOCENTE/ Professores	57 para atender os três turnos
CORPO ADMINISTRATIVO:	
Diretor	1
Vice diretor	2
Secretária	1
Agentes Administrativo	8
CORPO TÉCNICO	
Especialistas em Educação	5
CORPO DE APOIO	
Agentes de Portaria	2
Agentes de Serviços Gerais	12
Merendeiras	4
Vigias	2

A dimensão física da Escola Teodora Bentes:

DESCRIÇÃO	QUANTIDADE
SALAS DE AULA	16
SALA DE DIREÇÃO	01
QUADRA ESPORTIVA	01
BIBLIOTECA	01
LABORATÓRIO DE INFORMÁTICA	01
SALA DE PROFESSORES	01
AUDITÓRIO	01
SECRETARIA	01
COZINHA	01
SALAS DE RECURSO PEDAGÓGICO	03
SALA DE APOIO PEDAGÓGICO	02
DEPÓSITO DA MERENDA ESCOLAR	01
ÁREA COBERTA PARA RECREAÇÃO	01
SALA DE EDUCAÇÃO FÍSICA	01
ARQUIVOS	01
BANHEIROS	2
SALA DO PROJETO MAIS EDUCAÇÃO	1

3.2- CONHECENDO O PME POR DENTRO DA ESCOLA TEODORA BENTES

Segundo o Relatório de Atividades do PME/2008 da Escola Teodora Bentes, o Programa iniciou na escola no dia 05 de outubro de 2008 sendo esta, a primeira escola do Distrito de Icoaraci a implementar o programa. Começou atendendo os seguintes macrocampos: direitos humanos e cidadania, recreação, cultura e arte desenvolvendo as seguintes atividades: oficina de comunicação (jornal), letramento e matemática ambos macrocampos atendiam em média 137 alunos por macrocampo de acordo com as frequências analisadas concedidas pela coordenação do Programa. Neste período não houve a possibilidade de montar a Banda Fanfarra e projetar a atividade de horta, devido a ausência dos instrumentos não haver chegado a tempo, ficando para o ano letivo seguinte.

Conforme o Relatório de Atividades do PME/2008, antes de iniciar as atividades do PME foi realizada, pela coordenação do Programa, uma pesquisa com os professores sobre as dificuldades que os alunos estavam tendo, no aprendizado de algumas disciplinas, principalmente nas disciplinas de português e matemática, que ficou constatada através dos boletins dos alunos. A partir desta pesquisa, alguns alunos foram selecionados para formarem as turmas do Programa. Os responsáveis destes alunos foram convidados a participar de uma reunião na escola, para terem conhecimento sobre o PME, logo se responsabilizaram pelo comparecimento dos seus filhos nas aulas dos contraturnos. É válido ressaltar que não há somente este critério para selecionar os alunos que irão participar das atividades do PME, pois os critérios para inscrever os alunos a participarem do Programa são:

- estudantes que apresentam defasagem idade/ano;
- estudantes das séries finais da 1ª fase do ensino fundamental (4º e/ou 5ºanos), 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 9ºanos), onde existe um alto índice de abandono após a conclusão;
- estudantes de anos/séries onde são detectados índices de evasão e/ou repetência e assim sucessivamente; e
- estudantes que desempenham papel de lideranças congregadoras em relação aos seus colegas (BRASIL, 2010. p.12).

Segundo o Relatório de Atividades do PME/2008, no mês de outubro os macrocampos de ética e cidadania e o acompanhamento pedagógico (letramento) começaram a funcionar dentro da sala de vídeo quando os professores não utilizavam o

espaço, ou seja, o primeiro entrave surgia em relação o desenvolvimento do Programa: ausência do espaço físico para seu funcionamento.

Conforme o Relatório de Atividades do PME/2008 no mês de novembro de 2008 foi realizado o trabalho de divulgação na escola sobre a proposta do PME. A área de recreação e lazer logo conquistou os alunos e em seguida o acompanhamento pedagógico. A procura pelos alunos foi bem grande uma média de 90 alunos conforme análise da frequência fornecida pela coordenadora do Programa e devido a ausência deste espaço para melhor desenvolver o programa foi necessário procurar um espaço físico externo a escola para poder atender a demanda de alunos o que favorecia o bom andamento do processo de Educação Integral. Assim:

foi feito um acordo com a senhora Leonilda Carvalho, diretora de uma escola particular, a Escola Favo de Mel, localizada nas proximidades da Escola Teodora Bentes, onde nos cedeu três salas de aula e uma área livre, em troca de uma ajuda de custo na energia elétrica, pois pelas normas do PME, não se pode alugar espaços para seu funcionamento, o que se pode fazer são parcerias com a comunidade local. Então começou a serem desenvolvidas neste espaço as atividades de ética e cidadania, recreação, oficina de comunicação (jornal), matemática e letramento. (RELATÓRIO DE ATIVIDADES DO PME, 2008. p. 4).

No macrocampo ética e cidadania as atividades desenvolvidas ficaram divididas entre a Escola Favo de Mel e a Escola Teodora Bentes, pois na ausência do professor de qualquer disciplina, as atividades seriam desenvolvidas para que aquela série não ficasse sem aula, assim as séries escolhidas foram as 5ª séries e 6ª séries, pois são alunos mais dispersos, agitados e alguns violentos na questão verbal e física. Foram trabalhadas os temas como respeito a diferença, bulling e outros. (RELATÓRIO DE ATIVIDADES DO PME/2008).

Eis o equívoco no desenvolvimento desta atividade, pois as atividades do PME não são para cobrir a falta de qualquer professor, são para enriquecer e complementar mais o currículo da escola, os monitores do PME não são professores substitutos, o que caracterizava uma utilização inadequada do Programa.

No macrocampo esporte e lazer, o monitor após uma diagnose da turma percebeu habilidades em alguns alunos na pratica do esporte judô. Assim as atividades no judô foram desenvolvidas com intuito sempre recreativo, valorizando o brincar como elemento fundamental da constituição da criança e adolescente. (RELATÓRIO DE ATIVIDADES DO PME/2008).

Segundo o Relatório de Atividades do PME/2008, no macrocampo acompanhamento pedagógico a atividade da disciplina matemática, foi desenvolvida nos dois contraturnos sendo atendidos os alunos de 5ª a 8ª séries, misturando os alunos que já tinham conhecimento do conteúdo da disciplina e outros que não tinham. No letramento, foi encontrado dificuldade para instigar os alunos a participarem. Assim as 4ª séries receberam uma atenção especial, pois estão acima da faixa etária desejada para a série. Foram trabalhados interpretações e produções de textos sempre utilizando jogos pedagógicos e recursos lúdicos. Percebemos que o critério de inscrição dos alunos aqui foi respeitada de acordo com a normas de inscrição que o PME determina em relação a defasagem de idade e as séries terminais como é o caso da 4ª série. No macrocampo educação ambiental cuja atividade a ser desenvolvida seria a horta, devido a ausência dos instrumentos que seria enviado pelo MEC, não foi desenvolvida em 2008. O mesmo ocorrendo com o macrocampo cultura e arte cuja atividade a ser desenvolvida seria a banda de fanfarra. (RELATÓRIO DE ATIVIDADES DO PME/2008).

Conforme o Relatório de Atividades do PME/2008, no macrocampo cultura e arte, a atividade desenvolvida foi de jornal escolar, pois já havia o anseio dos alunos em confeccionar um jornal que tivesse matérias relacionadas ao cotidiano da escola. Isso melhorou o entusiasmo dos alunos a leitura, escrita e comportamento dos participantes, além disso, o respeito perante aos colegas. Para que o jornal tivesse qualidade foi adquirido pelo programa filmadoras, máquinas fotográficas, pen drive, impressora, MP5, materiais esses que puderam registrar os trabalhos realizados na escola.

Para finalizar, no ano de 2008 foram realizadas as seguintes atividades, uma manhã alegre com banho de piscina, lanche, brincadeiras e sorteio de brindes. Esta atividade contou com a presença de alguns professores da escola e dos monitores do PME e foi destinado aos alunos de 3ª séries e 4ª séries. Outra atividade realizada foi um exercício de cidadania pondo em prática as aulas propostas nas atividades de ética e cidadania, onde foram arrecadados alimentos não perecíveis para doação nesta atividade as séries participantes foram de 5ª a 8ª séries. E por último tivemos a atividade o concurso de redação com o tema “Dando um pouco do que tem nunca faltará a ninguém” destinado a todos os alunos que participaram das atividades desenvolvidas pelo programa. (RELATÓRIO DE ATIVIDADES DO PME/2008).

Ao iniciar o ano letivo de 2009, foi dada continuidade as mesmas atividades que foram desenvolvidas no anterior, pois no ano de 2009 teriam o tempo maior que em 2008,

ano que foram iniciadas as atividades e que tiveram a duração de três meses apenas. Logo foram desenvolvidas as atividades de letramento, matemática, atividades de ética e cidadania, recreação, oficina de comunicação (jornal) e judô. A horta escolar que não fora desenvolvida em 2008 por falta dos instrumentos, iniciou em 2009 auxiliando no lanche da escola. (RELATÓRIO DE ATIVIDADES DO PME/2009).

No ano de 2010 as atividades reiniciaram sob a coordenação da professora Vitória Cristo. Houve a realização de atividade organizacional e pedagógica dividida entre reuniões internas com professores e os assistentes administrativos da secretaria para informes gerais sobre o Programa, bem como a discussão sobre a necessidade de procurar parcerias com os mesmos e selecionar os critérios de participação dos alunos que serão atendidos pelo programa. Além disso, houve reuniões com os pais dos alunos para destacar a relevância do Programa e da Educação Integral para os alunos. Em seguida foi realizada a formação dos novos monitores e uma avaliação dos que permaneceram para esclarecimentos sobre a proposta da Educação Integral, as atividades e competências de cada um, o compromisso assumido perante a coordenação e assinatura do termo de adesão e compromisso. (RELATÓRIO DE ATIVIDADES DO PME/2010.).

Segundo o Relatório de Atividades do PME/2010, após esse planejamento articulado entre os membros da comunidade escolar, os macrocampos selecionados no cadastro do SIMEC foram:

cultura e arte, que desenvolveram como atividades o teatro, a banda de fanfarra, percussão, e desenho; no macrocampo comunicação e uso de mídias a atividade foi a rádio escola; e o acompanhamento pedagógico a atividade selecionada foi de ciências. Contudo as atividades não foram logo postas em prática devido a troca do conselho escolar que houve neste ano. Após a resolução do tramites legais para a efetivação do novo conselho escolar as atividades começaram. (RELATÓRIO DE ATIVIDADES DO PME, 2008. p.7).

Segundo o Relatório de Atividades do PME/2010, a banda de fanfarra ganhou uma nova roupagem passando a ser a primeira banda musical do Distrito Icoaraci se apresentando em vários acontecimentos festivos da localidade em especial o Círio de Nossa Senhora das Graças. A atividade de ciências desenvolveu cinco (5) palestras sobre educação e sexualidade, pois escola possui muitos adolescentes. O teatro foi muito procurado pelos alunos.

Em novembro as aulas foram suspensas devido a escola ter sido contemplada com uma reforma geral, contudo as atividades externas do programa não pararam como judô

que pertence ao macrocampo de esporte e lazer iniciada em 2008 e constante no planejamento do Programa.

Segundo o Relatório de Atividades/2011, no ano de 2011 os macrocampos selecionados foram cultura e artes com as atividades de banda de fanfarra e percussão; esporte e lazer com as atividades do handebol e do judô este sempre presente desde o início do Programa na escola; comunicação e uso de mídias com a atividade da fotografia; e o acompanhamento pedagógico com a atividade do letramento.

Neste ano de 2012 os macrocampos optados foram cultura e artes com as atividades mais uma vez da banda de fanfarra, percussão e teatro; no esporte e lazer o handebol e judô; a comunicação e uso de mídias a atividade foi a rádio escola; e no acompanhamento pedagógico a matemática e letramento, para isso conta com quinze (15) monitores. É válido ressaltar que a escola ainda possui a horta e que continua aos cuidados do Programa e da própria escola.

O Programa funciona todos os dias de segunda-feira a sexta-feira pela manhã de 08:00h às 11:30h e a tarde das 16:30h às 21:00h, e alguns sábados são escolhidos para serem desenvolvidas algumas atividades como a da banda de fanfarra que atualmente tem aulas teóricas durante três (3) meses para somente depois ir para as aulas práticas.

Verificamos que os alunos atendidos pelo PME na Escola Teodora Bentes não são selecionados, ou seja, não há um critério de seleção, logo todos os alunos são convidados a participar das atividades desenvolvidas pelos macrocampos. É válido ressaltar que, ao término dos dez meses, durante o ano letivo, o tempo que são desenvolvidas as atividades do PME na escola, e feito o relatório das atividades desenvolvidas durante este período e enviado para SEDUC.

3.3- ANALISANDO OS DADOS: ANÁLISE DE CONTEÚDO

Para procurarmos entender a percepção da comunidade escolar e comunidade local sobre o Programa, seu funcionamento e objetivos, se utilizou a entrevista semiestruturada, com onze perguntas, realizada com cinco profissionais, a diretora da escola, a coordenadora do PME, a especialista em educação, e dois professores que serão denominados com as seguintes siglas D, CPME, EE, P1 e P2 respectivamente. Utilizamos

um gravador para poder transcrever na íntegra o entendimento dos entrevistados sobre o Programa.

Além disso, foi analisado o rendimento escolar de oito (8) alunos que frequentam o PME desde o início da implantação do Programa em 2008, através dos boletins escolares dos anos de 2010, 2011 e 2012 cedidas pela secretaria da escola. Entendemos que as notas dos alunos é apenas um dos fatores para a uma análise do rendimento escolar destes alunos, pois o universo de análise leva em conta as taxas de reprovação, taxas de aprovação e evasão escolar.

Logo, os dados coletados nas entrevistas realizadas foram analisados tendo como referência o conceito pesquisado sobre Educação Integral, escola de tempo integral, educação em tempo integral, os documentos Portaria Interministerial nº 17, de 24 de junho de 2007 e o decreto nº 7.083 de 27 de janeiro de 2010, além desses documentos, o Manual do Programa (BRASIL/MEC 2010).

Assim, construímos quadros que vão comparar a fala dos entrevistados com documentos acima mencionados, respeitando as seguintes categorias de análise que compõe a gestão pedagógica do PME, como: marco conceitual, estrutura física e financiamento. Cada categoria corresponde às perguntas feitas aos entrevistados. Para analisar os indicadores de aprendizagem, um dos fatores que nos demonstrou a possível qualidade de aprendizagem dos alunos. A análise partiu do pressuposto de uma média aritmética das notas dos alunos pesquisados individualmente e depois por grupo.

Quadro 4: Categorias de análise e perguntas da entrevista

CATEGORIAS DE ANÁLISE	PERGUNTAS
MARCO CONCEITUAL	1-O PME faz Educação Integral? 2-Como o PME foi anunciado pela SEDUC e implementado na escola Teodora Bentes?
GESTÃO PEDAGÓGICA	3-Quais os objetivos esperados pelo PME para a escola Teodora Bentes? 4-Na escola Teodora Bentes há um acompanhamento que permita verificar se os objetivos esperados pelo programa estão sendo alcançados? Como ele ocorre? 5-Como se dá a escolha dos (as) monitores que participarão do PME? Como se dá a relação dos mesmos com os professores? 6-Como se dá a escolha do aluno para frequentar o programa? 7-Que critérios são utilizados para as escolhas dos

	macrocampos que desenvolverão as atividades do programa? 8-Há articulação do PME do com PPP e ações da escola? Há possibilidades para isso?
ESTRUTURA FÍSICA	9-Há infraestrutura física para o atendimento dos alunos que pertencem ao programa?
FINANCIAMENTO	10-O recurso que financia o PME é suficiente? Como vocês administram e trabalham com este recurso?

Analisando a categoria marco conceitual, que visa evidenciar o entendimento de alguns membros da comunidade escolar sobre o conceito de Educação Integral, sobre o Programa e a relação de ambos, perguntamos aos entrevistados sobre se o PME faz Educação Integral obtivemos os seguintes relatos expostos no quadro abaixo:

Quadro 5- Marco Conceitual

Entrevistados	1-O PME faz Educação Integral?	Documentos Legais
D	“Educação integral pra mim é aquela que contemplaria a parte de conteúdos, uma parte erudita e uma parte de formação enquanto pessoa, formando para o trabalho e formação para a cidadania, pois estamos muito necessitados disso, é necessário humanizar a educação. Logo o PME não faz educação integral, pois como podemos oferecer atividades esportivas sem estrutura física, sem uma quadra coberta descente, por exemplo, e a merenda escolar? Que não atende a necessidade de atendimento do aluno no contraturno? Como oferecer educação integral assim?”.	Art. 1º O Programa Mais Educação tem por finalidade contribuir para a melhoria da aprendizagem por meio da ampliação do tempo de permanência de crianças, adolescentes e jovens matriculados em escola pública, mediante oferta de educação básica em tempo integral. § 1º Para 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. (DECRETO Nº 7.083).
CPME	“Faz sim, pois com o Mais Educação a educação perpassa de dentro da sala de aula, pois temos alunos com uma contemplação de educação em música, de textos de redação com o letramento, educação a mais em judô, dá oportunidade a esse aluno de esporte, cultura e lazer, todos os dias da semana e até no sábado.”.	
EE	“É uma educação que fica meio tempo com a educação regular e meio tempo com cursos, palestras, buscando integrar a educação regular com atividades extraclasses. Assim sendo o Mais Educação não faz educação integral, pois teria que ser todos os dias na escola, e não são todos os dias.”.	Conforme o Decreto (nº 7.083/2010), os princípios da Educação Integral são traduzidos pela compreensão do direito de aprender como inerente ao direito à vida, à saúde, à liberdade, ao respeito, à dignidade e à convivência

P1	“O programa é interessante a funciona muito bem em nossa escola, mas não como educação integral, serve como um apoio, como um reforço, estamos caminhando para alcançarmos a educação integral, precisaríamos de mais recursos para atender todos com qualidade.”.	familiar e comunitária; e como condição para o próprio desenvolvimento de uma sociedade republicana e democrática. Por meio da Educação Integral, se reconhece as múltiplas dimensões do ser humano e a peculiaridade do desenvolvimento de crianças, adolescentes e jovens. (MANUAL MAIS EDUCAÇÃO, 2010, p.1).
P2	“Não, pois educação integral é aquela que o aluno deveria ficar o dia todo na escola, com o tempo preenchido com atividades escolares e atividades extras, sem ir para a casa, com direito almoço e tudo.”.	

Através deste quadro podemos perceber, por meio de relatos, de alguns participantes da entrevista, que o Programa, segundo eles, não realiza Educação Integral, pois não é realizado todos os dias na escola como deveria ser e prevê o Decreto nº 7.083, durante todo o período letivo (200 dias). Todavia, notamos a contradição na fala da CPME, pois a mesma alega que é feito a Educação Integral, realizada em diversas atividades diariamente na escola. Analisamos que a CPME parece está bem mais próxima da realidade do Programa dentro do espaço escolar, pois consegue perceber a finalidade do PME, que busca a formação integral do aluno.

Identificamos que falta de infraestrutura física adequada para o funcionamento das atividades no espaço escolar, conforme a fala dos entrevistados é um dos fatores negativos que culminam na não realização de Educação Integral por parte do PME, pois segundo o Decreto nº 7.083/2010, o Programa ofertará, em tempo integral em 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.

Notamos também a ausência da nomenclatura e entendimento sobre o que é Educação Integral e escola de tempo integral na proposta do Programa quando analisamos o Decreto nº 7.083/2010, o que poderia dificultar o entendimento sobre o PME dentro da escola. Logo identificamos que a perspectiva teórico/metodológica sobre Educação Integral esta bem distante da compreensão dos sujeitos que constroem no dia a dia a realidade da escola brasileira, mesmo ocorrendo a prática efetiva do Programa, ainda não os levam a terem essa visão da formação integral do aluno, a visão de Educação Integral.

Ressaltamos que para Santos e Vieira (2012) o Programa procura instaurar um novo paradigma contemporâneo de educação, tendo como alicerce a Educação Integral, buscando consolidá-la como uma política pública educacional de Estado, procurando

assegurar proteção social e o direito de aprender já garantida pela CF88 através de inúmeras áreas como esporte, cultura, arte, letramento e matemática. Portanto o que se espera da Educação Integral segundo Ferreira e Araújo (2012, p. 345) é que:

Articule saberes e práticas em diferentes contextos e momentos, isto é, vincule os saberes escolares com os saberes da comunidade local, oportunizando uma relação dialógica reflexiva e prática para a construção de aprendizagens significativas (...) na medida em que o educando participa ativamente das atividades socioculturais, ele muda sua maneira de ser, internaliza valores, modifica seu modo de pensar e interagir, e desenvolve-se integralmente como membro ativo da sociedade, o que poderá contribuir para a redução da pobreza e de situações de desigualdade social.

Para Costa, (2012) a Educação Integral ganha força no Brasil em pleno século XXI, pois se propõe ao desafio de guerrear contra um grande problema que assola milhões de crianças e adolescentes brasileiros: a vulnerabilidade social que fortalece a pobreza e as desigualdades sociais; e a escola possui papel fundamental para enfrentar este problema, pois ela “representa praticamente a única presença do Estado na vida dessas comunidades” (p.478). Contudo ao mesmo tempo a escola apresenta o descaso do Estado com a mesma, má infraestrutura física, baixos salários, descontinuidade das políticas públicas.

Quadro 6- Marco Conceitual

Entrevistados	2-Como o PME foi anunciado pela SEDUC e implementado na escola Teodora Bentes?	Documentos Legais
D	Por está pouco tempo atuando como Diretora, a mesma não respondeu, pois o Programa chegou à escola em 2008.	Os municípios, estados e distrito federal, estarão aptos a participar mediante, adesão ao Compromisso Plano de Metas Todos pela Educação assinado pelo distrito federal, estado ou município (Decreto nº 6094/07). O Programa Mais Educação estabelece os seguintes critérios para seleção das unidades escolares: · escolas contempladas com PDDE/Integral no ano de 2008 e 2009; · escolas com baixo IDEB e/ou localizadas em zonas de vulnerabilidade social; · escolas que estejam localizadas nas capitais e nas cidades das nove regiões metropolitanas
CPME	“Ele foi implementado em 2008, foi uma chamada rápida que a SEDUC fez anunciando o Mais Educação, pegando nós todos de surpresa, não sabíamos naquele momento a dimensão deste programa e logo muitas dúvidas surgiram e não tínhamos como nos espelhar em outras escola, por aqui em Icoaraci foi a primeira escola a ter o Mais Educação.”.	
EE	Por estar pouco tempo atuando como especialista em educação, a mesma não conseguiu responder, a pergunta.	
P1	“Não como responder, nem sei como foi anunciado na escola.”.	
P2	“Não sei te dizer, mas acho que foi através de reuniões que a SEDUC deve ter feito com a direção.”.	

		conforme os dados do IBGE: Porto Alegre/RS, Belo Horizonte/MG, Rio de Janeiro/RJ, São Paulo/SP, Salvador/BA, Recife/PE, Fortaleza/CE, Belém/PA e Curitiba/PR; (MANUAL DO PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO, 2010, p. 9).
--	--	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Analisamos através destes dados que, somente a coordenadora do Programa soube informar sobre a apresentação do PME pela SEDUC, e que nos demais profissionais notamos ausência de informações de determinados acontecimentos importantes para o bom funcionamento na escola, como a chegada de uma política pública ou um Programa no chão da escola pública. É de suma relevância que todos que compõe a escola terem conhecimento do PME, sua finalidade e seus objetivos, e a articulação do mesmo com o andamento das ações já desenvolvidas no espaço escolar e como estas poderão estar influenciando na aprendizagem dos alunos.

Notamos que pela implementação instantânea do Programa, surgiram dúvidas sobre o funcionamento do mesmo, portanto identificamos falha de comunicação entre a SEDUC e a escola, o que ocasiona uma possível descaracterização do PME e outros projetos e programas que chegam a escola pública. Por isso são importantes formações continuadas provenientes da Secretaria, para melhores esclarecimentos sobre o Programa e de finalidades da política pública educacional brasileira e sua relevância para escola pública bem como avaliações sobre o andamento e desenvolvimento do PME.

Quadro 7- Gestão Pedagógica

Entrevistados	3-Quais os objetivos esperados pelo PME para a escola Teodora Bentes?	Documentos Legais
D	“O que eu escuto é que visto como reforço para os alunos para melhorar a aprendizagem dos mesmos. Percebo que os alunos integrados ao programa são mais participativos na escola.”	Art. 3º São objetivos do Programa Mais Educação: I - formular política nacional de educação básica em tempo integral; II - promover diálogo entre os conteúdos escolares e os saberes locais;
CPME	“O objetivo seria e é realmente alcançarmos a educação integral porque aqui na escola nos temos muitas atividades acontecendo, é uma dinâmica muito grande que acaba permitindo que o aluno amplie seu conhecimento buscando alcançar a educação integral.”	

EE	“É que ele chame o aluno para que ele seja, mais participativa e assim trazendo mais a comunidade para a escola, integrando mais comunidade, escola e aluno.”.	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. (DECRETO Nº 7.083).
P1	“Que ele melhore a qualidade da educação, e acredito que o Mais Educação em nossa escola está alcançando estes objetivos, mas a passos pequenos, mas com um significativo avanço.”.	
P2	“Que ele melhore o IDEB da escola, que ele venha melhorar a qualidade do ensino desses alunos, através de esporte e lazer e outros.”.	

O que podemos perceber no quadro acima, que a fala de alguns entrevistados se aproxima do que propõe o Decreto Nº 7.083/20102 no que tange os objetivos traçados para o Programa, que é inserir a educação em tempo integral nas escolas brasileiras através do currículo escolar e o saber local por meio de atividades culturais, sociais, lazer e esporte.

Vemos que os entrevistados tiveram dificuldades sobre o entendimento conceitual do que seria Educação Integral, fato que ocorre também no Decreto analisado no quadro acima, que menciona a nomenclatura Educação Integral apenas “para o desenvolvimento do projeto político-pedagógico de educação integral”, notamos a ausência de conceito para ambas as nomenclaturas de Educação Integral, tempo integral o que causa também uma má interpretação por parte dos profissionais da escola, algo notável pela fala dos participantes “acharem” ou ter a certeza que é um Programa de reforço escolar para os alunos que não tem um bom rendimento no aprendizado escolar como podemos verificar na fala da diretora, portanto há um enorme vazio conceitual por parte da gestão da escola sobre o PME.

Vemos que reduzir o PME apenas a isso é empobrecer ao que se propõe o Programa com a educação pública brasileira.

Quadro 8- Gestão Pedagógica

Entrevistados	4-Na escola Teodora Bentes há um acompanhamento que permita verificar se os objetivos esperados pelo programa estão sendo alcançados? Como ele ocorre?	Documentos Legais
D	Por está pouco tempo atuando como Diretora, a mesma não respondeu, pois ainda não se apropriou deste acompanhamento.	
CPME	“Tem sim, fazemos isso através das médias dos alunos, da família vindo a escola fazendo o acompanhamento junto com a escola.”.	
CP	“Acompanhamos através das notas dos alunos para haver se tá havendo o rendimento esperado.”.	
P1	“Se dá através dos boletins dos alunos, eu acho.”.	
P2	“Deve ter um acompanhamento sim, por parte da direção, pela técnica e pela coordenadora, elas devem fazer através das médias dos alunos.”.	

Por meio da fala dos entrevistados, exceto o da diretora, notamos que eles têm ciência que há um acompanhamento e que, este é feito através das notas dos alunos participantes do Programa e que pode servir de um dos fatores para identificar a melhoria da qualidade de ensino destes alunos. Ressaltamos que os documentos legais não fazem alusão que o acompanhamento deverá ser por meio das notas, contudo este é um dos meios para identificarmos a possível melhoria na aprendizagem dos alunos.

Lembramos que o PME é uma ação do PDE que visa à melhoria do ensino brasileiro, e com isso busca melhorar também o IDEB das escolas públicas brasileiras. Logo, as notas obtidas pelos alunos pode ser instrumento que nos permite analisar o efeito do PME sobre o rendimento dos alunos.

Além das médias escolares, este acompanhamento feito também deverá identificar quesitos como socialização deste aluno com a comunidade escolar e comunidade local, aptidões para esporte e lazer, ações culturais, gosto por instrumentos musicais como é o caso da banda de fanfarra que esta escola possui e que os alunos participam.

Quadro 9: Gestão Pedagógica

Entrevistados	5-Como se dá a escolha dos (as) monitores que participarão do PME? Como se dá a relação dos mesmos com os professores?	Documentos Legais
D	“Os monitores são escolhidos por indicações, dos professores da escola, por exemplo, ocorrendo algumas entrevistas. A relação dos monitores com os professores ainda é muito regular, é necessário que a gente reuniões para integrar ambos. Por exemplo, o professor de matemática da escola chega comigo diz que os alunos não sabem tabuada, nesse momento seria necessário a presença do monitor de matemática para que se integrem ambos trabalhos.”.	Sobre a escolha dos monitores: 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. (MANUAL DO PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO, 2010, p. 13).
CPME	“É feita através de currículos, que nos entregam e conforme a necessidade do programa a gente vai chamando seleciona e este monitor irá passar por uma formação. A relação é muito boa, pois “vareia” (sic) muito do monitor, porque tem muitos monitores que não são muito acessíveis, devido receio, pois pensam que os professores são superiores a eles, muito mais acima.”.	
EE	“O que eu sei que é feita por coleguismo, por indicação do pessoal daqui da escola, ai traz o currículo e há a escolha. A relação entre eles é regular, e quando não é boa, há troca do monitor.”.	
P1	“Não sei como é feito nem, nem imagino, acho que é pela entrega de currículo, assim como não sei a competência deste professor que está trabalhando como o meu aluno no contraturno. Mas acredito que deveria ser selecionado a partir da avaliação de um grupo de professores das áreas afins com a atividade do Mais Educação.”.	
P2	“Não sei te informar, mas eu acredito que deve ser através de currículos entregue na escola ou para a coordenação do programa.”.	

No que se refere à escolha de monitores o relato dos participantes entrevistados convergem em que a seleção é feito por entrega de currículo e alguns citaram que também é feito por indicação como relatado pelo participante D e EE. Na fala do participante P1 percebemos que alguns profissionais, desconhecem como é feito a seleção, como também

desconhecem a competência deste profissional que ocupa esta monitoria, que para alguns macrocampos e atividades deveriam ser universitários e para outros macrocampos e atividades como o judô e rádio escolar poderiam ser pessoas pertencentes a comunidade segundo o Manual do Programa Mais Educação, (2010).

No que se referem à seleção dos monitores, os documentos analisados não declaram como deveria ser feita a mesma, apenas colocam a competência profissional que este monitor deverá ter para conduzir as atividades propostas pelo macrocampo, principalmente no macrocampo acompanhamento pedagógico que envolve as atividades de matemática e letramento e outras.

Contudo, o que podemos perceber é a falta de integração dos professores e dos monitores no quesito aprendizagem do aluno além da dificuldade de alcance dos objetivos que se propõe o programa como um currículo integrado que seja desenvolvido respeitando o conhecimento que o aluno possua. Entendemos que a parceria entre esses profissionais é essencial para melhorar ainda mais a aprendizagem dos alunos o que poderá influenciar nos indicadores de aprendizagem.

Quadro 10- Gestão Pedagógica

Entrevistados	6-Como se dá a escolha do aluno para frequentar o programa?	Documentos Legais
D	“Se dá através de divulgação de cartazes, de aviso em sala de aula, convidamos a todos os alunos, ai o aluno vai de livre e espontânea vontade. Só que tem aluno que não se interessa. Divulgamos tanto em reuniões para os pais sobre estas aulas de reforço, mas ainda precisamos avançar para trazer mais alunos.”.	Sobre os estudantes inscritos no Programa: · estudantes que apresentam defasagem idade/ano; · estudantes das séries finais da 1ª fase do ensino fundamental (4º e/ou 5ºanos), 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 9ºanos), onde existe um alto índice de abandono após a conclusão; · estudantes de anos/séries onde são detectados índices de evasão e/ou repetência e assim sucessivamente; · e estudantes que desempenham papel de lideranças congregadoras em
CPME	“Algumas atividades são destinadas para todos, outras precisamos selecionar como é o caso da banda, iremos começar uma oficina dentro do letramento agora para atender uma deficiência encontrada nos alunos da 5ª série, pois há alunos que são analfabetos funcionais, sabem ler, porém não conseguem interpretar o que estão lendo. Então os professores pediram auxílio ao Mais Educação.”.	
EE	“Todos os alunos participam, bastam só se inscrever, para poder participar, com exceção da banda pois são poucos instrumentos ai precisamos filtrar, selecionar os alunos que vão participar.”.	

P1	“Não sei, mas sei que todos podem participar.”.	relação aos seus colegas. (MANUAL DO PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO, 2010, p. 12).
P2	“Acho que não há seleção, pois todos os alunos participam, exceto a banda que tem que selecionar por causa dos instrumentos.”.	

Consideramos que, a escola desconsidera a orientação do Manual do Programa o que se torna favorável, pois oferta o PME para todos os alunos, sem instituir um processo de exclusão, oportunizando a todos os alunos o direito de atividades diversas que o Programa oferece o que é positivo, com exceção de algumas atividades como a banda de fanfarra por falta de mais instrumentos e atividades que se voltem mais especificamente para determinados problemas, como o detectado recentemente sobre alunos da 5ª série, que foram identificados como analfabetos funcionais, e para eles será destinado oficinas específicas para solucionar tal problema.

Verificamos a contradição nos documentos orientadores do Programa ao indicar seleção dos alunos com determinadas características, logo não o oportunizando para todos na escola. Para Costa, (2012) a educação é um forte elemento para combater o desafio da vulnerabilidade social, buscando “superar a lógica da exclusão, da desigualdade e da opressão” (p.477). Os principais fatores de vulnerabilidade no Brasil são:

Violência doméstica, desestrutura familiar de todas as ordens, condições precárias de moradia, riscos ligados à violência urbana, inadequação do atendimento das instituições responsáveis, riscos ligados à saúde, ao trabalho infantil e à prostituição. Esses fatores estão presentes na vida das crianças e adolescentes, notadamente, em comunidades que apresentam alto risco social, como as periferias das grandes cidades. (COSTA, 2012. p. 477).

Para Frigotto, (2010) a educação é campo da disputa hegemônica, logo é um campo favorável ao processo de exclusão e o aumento da exclusão social. Logo, é necessário oportunizar ao aluno da escola pública, pertencente a uma classe social menos favorecida, não somente instrução, mas também cultura, esporte e lazer. Assim “a privatização do conhecimento é, ao mesmo tempo, uma forma de aumentar a polarização da riqueza social e do poder e uma ameaça à própria espécie humana.”. (FRIGOTTO, 2010, p.90). Entendemos que a escola necessite ser mais inclusiva e construir conhecimento igual para todos por ela atendida, além de respeitar o conhecimento que aluno traz para o espaço escolar.

Para Padilha, (2012) dificultamos a aprendizagem dos alunos a partir do momento que não dialogamos com os saberes e experiências que os alunos trazem para a escola, favorecendo e fortalecendo assim a exclusão escolar, que permitirá a desigualdade social, violência a não conquista de novos direitos sociais.

Logo para enfrentamos tal realidade é necessário investir mais em tempo e energia, trabalhando com seriedade, mas suavizando com música e muita alegria, no que se denomina educação integral. (PADILHA, 2012).

Quadro 11- Gestão Pedagógica

Entrevistados	7-Que critérios são utilizados para as escolhas dos macrocampos que desenvolverão as atividades do programa?	Documentos Legais
D	Por está pouco tempo atuando como Diretora, a mesma não respondeu, pois ainda não participou da escolha dos macrocampos, pois quando chegou assumiu a direção os macrocampos já estavam escolhidos.”.	A escola poderá escolher três ou quatro macrocampos. A partir dos macrocampos escolhidos, poderá optar por cinco ou seis atividades para serem desenvolvidas com os estudantes. Porém o macrocampo acompanhamento Pedagógico é obrigatório para todas as escolas, devendo haver pelo menos uma atividade no Plano de Trabalho. (MANUAL DO PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO, 2010, p. 11).
CPME	“A escolha é feita através de uma reunião com os professores, a gente reúne um grupo, pois não dá com todos, ai apresentamos as atividades perguntamos para eles quais as atividades serão desenvolvidos.”.	
EE	“Não sei responder, acredito que a coordenadora do Mais Educação é mais apropriada para isso.”.	
P1	“Não sei te informar, mas acho que é a direção que escolhe essas atividades.”.	
P2	Preferiu não responder.	

O que percebemos ao analisar este quadro é a falta de conhecimento por parte dos participantes sobre a escolha destes macrocampos, bem como o próprio planejamento anual das atividades do PME. Analisamos que os macrocampos podem oportunizar o humanizar educacional, pois através das suas atividades procuram concretizar a transformação na escola em:

direção a sua ressignificação no mundo contemporâneo, no sentido de dar sentido ao que vivemos e fazemos, no sentido da paixão, da fantasia, do sonho do verdadeiro encanto naquilo que move o homem e o faz sentir-se

vivo, dar sentido a tempos e espaços educativos é tornar o universo escolar um universo de prazer. (SANTOS E VIEIRA, 2012, P. 338).

Identificamos na resposta da CPME que é informado para os professores, contudo encontramos uma contradição da fala dela perante a comunidade escolar, pois há professores que desconhecem tal planejamento sobre o Programa. Entendemos que compartilhar este planejamento com todos da comunidade escolar, bem como, com a comunidade local, se faz necessário, para melhor compressão do PME seus objetivos e finalidades, além de fortalecer a possível existência de uma gestão democrática dentro da instituição escolar.

Quadro 12: Gestão Pedagógica

Entrevistados	8-Há articulação do PME do com PPP e ações da escola? Há possibilidades para isso?	Documentos Legais
D	“O PME caminha integrado com as ações da escola, todas as ações da escola o Mais Educação está, quando estamos em dificuldade sempre chamamos o Mais Educação e ele nos ajuda, dá suporte, seja no desfile, no aniversário da escola, quando há eventos a banda é chamada, há integração sim de ambos.	Art. 3º São objetivos do Programa Mais Educação: 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. (DECRETO Nº 7.083).
CPME	“Há sim, conforme as atividades escolhidas, a gente monta em cima das diretrizes do PPP mesmo esse sendo de 2004, nos preocupamos em alcançar a qualidade de ensino, que é um dos objetivos do PPP”.	
EE	“Não, pois o PPP é de 2004, estamos revitalizando ele através das reuniões e encontros, momentos de discursão, mas é importante o Mais Educação está presente na proposta da escola sim, dizendo seu objetivo e finalidade.”.	
P1	Preferiu não responder a pergunta.	
P2	“Deve ter, tenho dúvidas, pois não tenho contato com o PPP da escola, mas deve ter, pois o PPP é um documento que tem que ter tudo na escola né? Então deve ter.”.	

Por meio da fala dos participantes da pesquisa, percebemos que as diretrizes e finalidade do Programa não estão entrelaçadas ao principal documento da escola que é o PPP, pois o mesmo é do ano de 2004 e atualmente está passando por processo de

revitalização através, de reuniões realizadas com os professores. O PPP é relevante, pois se trata de um documento que organiza o trabalho pedagógico dentro da escola e sua cultura organizacional, pois segundo Veiga (1995) o PPP é importante e necessário porque é construído e vivenciado em todos os momentos, por todos os envolvidos com o processo educativo da escola. Logo, o PME deve ser construído por todos na escola e assim está registrado no PPP a relevância deste Programa para o processo de ensino e aprendizagem dos alunos.

É necessário ressaltar que as escolas devem traçar suas ações tendo como parâmetro também as diretrizes da Educação Integral. Logo:

Algumas diretrizes orientam as ações de educação integral que a escola formula:

- compromisso com a busca e criação de oportunidades diversificadas de aprendizagem para as crianças e adolescentes;
- participação ativa das famílias, crianças e profissionais;
- articulação e cooperação entre diversos espaços educativos;
- transparência e publicização dos resultados alcançados. (BRASIL, 2009. p. 50).

Contudo identificamos outro problema na fala do entrevistado P2, que alguns professores não têm conhecimento a respeito deste documento da sua escola, *não tenho contato* como relatou a participante P2.

Quadro 13: Infraestrutura

Entrevistados	9-Há infraestrutura física para o atendimento dos alunos que pertencem ao programa?	Documentos Legais
D	“Não. Pois seria necessário outros espaços na escola para o melhor funcionamento do programa, mais duas salas amplas, para poder separar o trabalho da banda, das demais atividade ter a quadra coberta para outras atividades esportivas, pois a tarde não dá pra desenvolver atividades devido o forte sol.”.	Essa estratégia promove a ampliação de tempos, espaços, oportunidades educativas e o compartilhamento da tarefa de educar entre os profissionais da educação e de outras áreas, as famílias e diferentes atores sociais, sob a coordenação da escola e dos professores. (MANUAL DO PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO, 2010, p. 15). Art. 2º São princípios da educação integral, no âmbito do Programa Mais Educação:
CPME	“Temos uma sala para oito atividades, mas procuramos dividir, colocando um professor ali, outro ali, temos o espaço para o funcionamento da rádio, outro espaço para o material da horta, mas necessitamos sim de outro espaço para desenvolver as atividades pedagógicas, então a infraestrutura precisa melhorar sim.”.	
EE	“Não temos quadra coberta, precisamos de uma academia aqui próxima para realizar as	

	aulas de judô contamos com parceria, falta melhor infraestrutura.”.	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; (DECRETO N° 7.083).
P1	“Temos uma boa infraestrutura em nossa escola bom laboratório, boa biblioteca, um bom espaço, mas acho que para atender o Mais Educação deveria existir mais espaço na escola.”.	
P2	“Acho que não, pois parece que eles do programa só tem uma sala para desenvolver suas atividades e funcionam em outras dependências fora da escola como é o caso do judô que funciona em uma academia, o certo seria tudo funcionar na escola.”.	

Identificamos que a infraestrutura física é deficiente para o atendimento do aluno que pertence ao PME, mediante a fala dos participantes da pesquisa, verificamos que todas as atividades do Programa são desenvolvidas na escola, contudo com dificuldade, pois seria necessária a ampliação não somente do tempo, mas também dos espaços na escola para atender melhor aluno e melhorar o desenvolvimento do PME no espaço escolar.

A escola conta somente com uma sala para desenvolver as atividades e outra sala que serve de depósito para armazenar e guardar o material da horta escolar. Então é necessário que a escola faça parcerias com espaços da comunidade (como é o caso do judô) para o funcionamento de determinadas atividades, bem como estreitar os laços da comunidade local com a comunidade escolar.

Entendemos que aumentar uma jornada escolar deverá vim acompanhado de boa infraestrutura física e eficiente para o melhor atendimento do aluno para visar a implementação de Educação Integral, bem como para o desenvolvimento das atividades que o aluno participará. O próprio Manual do Programa Mais Educação 2010, prevê isso, contudo a realidade é outra e se mostra de modo bem diferente.

Conforme Santos e Vieira, (2012, p. 338) no que se refere à questão do espaço e estrutura física inadequada “as escolas públicas, em grande parte, necessitam de adequações na rede física para atender e acolher os estudantes com dignidade.”. A partir deste pensamento, vemos que nossas escolas públicas brasileiras ainda precisam se reestruturar de modo adequado para atender esses alunos da rede pública brasileira que fazem atualmente parte dela e que serão contemplados com a ampliação da jornada escolar. Não basta apenas garantir acesso à escola pública brasileira, é necessário garantir sua

permanência e construir e conquistar o sucesso escolar e estamos distante dessa realidade, conforme nos indica Costa (2012, p.478):

Segundo dados do PNAD/IBGE, apesar de 97,5% das crianças de 7 a 14 anos estarem na escola, apenas 27,9% dos estudantes do 4º ano aprenderam o que era esperado da sua série em português (Movimento Todos pela Educação, dados do SAEB/INEP). Além disso, segundo dados do MEC/INEP/DTDIE a taxa de abandono escolar em 2005 era de 4,8% para o 4º ano do ensino fundamental, 9,4% para o 8º ano do fundamental e 10,3% para o 3º ano do ensino médio, o que denota uma progressiva tendência à evasão escolar ao longo da trajetória escolar dos estudantes brasileiros.

O aluno para pertencer a esta ampla jornada escolar necessita de melhor infraestrutura física das escolas públicas, conforme podemos observar na Escola Teodora Bentes à falta de espaços para alimentação de Programa, como um refeitório adequado para realizar refeições como almoço.

Quadro 14: Financiamento

Entrevistados	10-O recurso que financia o PME é suficiente? Como vocês administram e trabalham com este recurso?	Documentos Legais
D		Valor do Repasse Financeiro de acordo com a quantidade de estudantes inscritos no Programa Mais Educação:
CPME	“Olha, no Programa Mais Educação o recurso para trabalhar com as atividades dentro da escola dá o grande problema é a falta de uma verba a mais, para trabalhar com as atividades fora da escola, porque o que é que vem, vem as verbas já destinadas para as oficinas, ai fora isso vem uma verba destinada pra um apoio para o projeto, mas as vezes é necessário determinadas coisa pra escola, como por exemplo quebrou a bomba da escola, ai precisaríamos de dinheiro pra isso dentro do programa, pois, sem a bomba, não há água, a escola não funciona e as atividades do Mais Educação também.”.	Mais de 1001 alunos como é o caso da Escola Teodora Bentes: • R\$1.500,00 por mês no total de R\$ 15.000,00, pois são dez meses de atividades. (MANUAL DO PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO 2010, p. 15). Para o ano de 2012 foi destinado pra escola R\$ 78.000,00 para a manutenção das atividades, compra dos materiais necessários para desenvolver as atividades, pagamento de monitores para o período de dez meses.
EE	“O recurso é bom, só que para o universo de nossa escola e para tocar um projeto desse tamanho que é o Mais Educação é pouco, muitos alunos frequentam e além da questão da alimentação que é necessária ter para este aluno que virá para o contraturno pertencer as atividades.”.	A responsabilidade no repasse desse recurso caberá:
	“Acredito que não, pois te dou o exemplo do que é pago para o professor que faz a	Art. 7º O Fundo Nacional de

P1	atividade no Mais Educação, ele recebe muito pouco, parece que é menos de um salário mínimo, por que não pagar um salario mínimo para este estagiário? Até porque isso dá muito trabalho, o professor da banda trabalha muito, se dedica muito, e o seu trabalho tem dado resultado, a banda tirou muito aluno da ociosidade, na socialização com outros alunos.”.	Desenvolvimento da Educação - FNDE prestará a assistência financeira para implantação dos programas de ampliação do tempo escolar das escolas públicas de educação básica, mediante adesão, por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola - PDDE e do Programa Nacional de Alimentação Escolar - PNAE, instituído pela Lei no 11.947, de 16 de junho de 2009. (DECRETO N° 7.083).
P2	“Não sei quanto de recursos é passado, mas deve ser o suficiente, pois as atividades não param, e também eles têm materiais próprios pra trabalhar, tipo o judô aqueles quimonos são caros e tem um número considerável para os alunos, então o recurso deve ser bom.”.	

Ao analisarmos a fala dos participantes, identificamos que estes acreditam que o recurso financeiro repassado à escola não seria suficiente por inúmeros fatores, devido ser dez meses para o desenvolvimento das atividades e os desgastes que o material poderá sofrer durante esses meses e o recurso já vem destinado para uma única compra sem direito a reposição de material. Além disso, o pagamento dos monitores, também é questionado por ser um valor irrisório de R\$300,00, o que desvaloriza o trabalho deste profissional, e para aqueles que se tornarão futuros professores mostra a dura realidade do declínio da profissão de ser professor.

Segundo Santos e Vieira, (2012) o PME faz parte do PDE, que através do PDDE e o FNDE que lhes dão suporte financeiro, descentraliza os recursos financeiros, pois é um plano elaborado pela escola, logo terá recursos que serão aplicados diretamente na escola nas necessidades que esta possui. E essa descentralização auxilia o objetivo do PME de melhorar a aprendizagem da Educação Básica, que começa a ser construído pelas escolas brasileiras. Por isso nos sentimos instigados, e buscamos verificar se era possível verificar a melhoria nos indicadores de aprendizagem, nas disciplinas escolares em quatro anos do PME na Escola Teodora Bentes.

3.4- INDICADORES DE APRENDIZAGEM

Ao analisar os indicadores de aprendizagem de oito (8) alunos que participaram desde o início do Programa na escola, podemos averiguar através dos boletins escolares que o rendimento destes alunos foi bom, usando como parâmetro que os alunos ficaram na

média ou acima da média de rendimento que é cinco (5,0) na rede de ensino estadual paraense, a frequência de no mínimo 75% exigida pela LDBN/1996 e aprovação dos mesmos para séries posteriores.

Entendemos que se faz necessário apresentar uma breve compreensão de aprendizagem, como um fundamento didático pedagógico, que orienta o planejamento dos professores, que compõe os indicadores de aprendizagem, usamos então o conceito de Moretto (2012, p.48) “que aprender é construir significado”. Logo a aprendizagem que se espera que o aluno alcance na sua trajetória escolar deva ser significativa para a vida do aluno. Assim:

O aluno é construtor de seus próprios conhecimentos. Esta construção ocorre a partir das informações que recebe e na medida em que consegue estabelecer relações significativas num universo simbólico de sua estrutura cognitiva. Em outras palavras, os alunos, quando abordam qualquer situação de aprendizagem já trazem construídas representações/conhecimentos que constituem o que chamamos suas concepções prévias. (MORETTO. 2012, p, 49-50).

Verificamos que nesse processo de aprendizagem é valorizada a experiência e vivência do aluno, o conhecimento acumulado que o mesmo possui em sua vida. Essa experiência e vivência necessita ser mesclada com os conhecimentos acumulados no decorrer do tempo, que formam os conteúdos programáticos das grades curriculares, que por sua vez são divididos em disciplinas, cuja aquisição destas pelo aluno é avaliado constantemente pelo professor através do processo de aprendizagem.

Assim, analisamos as médias individuais dos alunos nas disciplinas de Matemática, Português, História, Geografia e Ciências, somamos as notas dos alunos por disciplina e tiramos uma média aritmética, muito utilizada no nosso cotidiano sendo seu resultado concebido da divisão do somatório dos números dados pela quantidade de números somados.

Por exemplo, determinar a média das notas 10,0/9,0/7,5/7,0/7,0/10,0/8,0 do 3º bimestre da disciplina de História ano 2010.

$$MA: (10,0 + 9,0 + 7,5 + 7,0 + 7,0 + 10,0 + 8,0) / 7$$

$$MA: 58,5 / 7$$

$$MA: 8,35$$

A média das notas é igual a 8,3. Assim, somamos as notas dos alunos de cada disciplina por bimestre e dividimos pelos sete (7) que são o número dos alunos referente ao

ano de 2010, e por oito (8) alunos referentes aos anos de 2011 e 2012, como serão visto nas Tabelas abaixo. Ressaltamos que, utilizamos a média cinco como boa, pois é o parâmetro mínimo que a SEDUC determina para avaliar cada aluno seu da rede ao final de cada bimestre.

Tabela 8: Médias do Aluno1 participante do PME

	Disciplinas	Média	Média	Média	Média
		1º Bimestre	2º Bimestre	3º Bimestre	4º Bimestre
2010	Português	9,0	8,5	8,0	10,0
	Matemática	8,0	8,5	8,0	7,0
	Geografia	10,0	9,5	8,0	6,5
	História	7,5	8,5	10,0	8,5
	Ciências	9,0	7,0	9,0	9,0
2011	Disciplinas	Média	Média	Média	Média
		1º Bimestre	2º Bimestre	3º Bimestre	4º Bimestre
	Português	7,0	8,0	9,0	8,0
	Matemática	9,0	8,5	9,0	6,5
	Geografia	10,0	9,0	10,0	6,0
2012	História	10,0	9,0	10,0	9,5
	Ciências	10,0	9,0	9,0	10,0
	Disciplinas	Média	Média	Média	Média
		1º Bimestre	2º Bimestre	3º Bimestre	4º Bimestre
	Português	10,0	9,0		
Matemática	6,0	8,0			
Geografia	7,0	8,0			
História	7,0	8,0			
Ciências	10,0	-			

Tabela 9: Médias do Aluno2 participante do PME

	Disciplinas	Média	Média	Média	Média
		1º Bimestre	2º Bimestre	3º Bimestre	4º Bimestre
2010	Português	5,0	10,0	10,0	10,0
	Matemática	5,0	5,5	5,0	7,0
	Geografia	7,5	8,0	6,0	4,5
	História	6,0	10,0	9,0	5,0
	Ciências	6,0	7,0	6,0	8,5
2011	Disciplinas	Média	Média	Média	Média
		1º Bimestre	2º Bimestre	3º Bimestre	4º Bimestre
	Português	6,0	8,0	7,5	7,5
	Matemática	5,0	4,0	5,0	6,0
	Geografia	6,0	6,0	6,0	5,0
2012	História	9,5	6,5	5,0	5,5
	Ciências	6,5	9,0	2,0	9,5
	Disciplinas	Média	Média	Média	Média
	1º Bimestre	2º Bimestre	3º Bimestre	4º Bimestre	
Português	6,0	7,0			
Matemática	7,5	6,0			

	Geografia	5,5	7,0		
	História	5,0	6,0		
	Ciências	5,5	7,0		

Tabela 10: Médias do Aluno3 participante do PME

	Disciplinas	Média	Média	Média	Média
		1º Bimestre	2º Bimestre	3º Bimestre	4º Bimestre
2010	Português	5,0	6,0	6,0	6,0
	Matemática	6,0	6,5	2,0	5,0
	Geografia	4,0	2,0	7,0	7,5
	História	6,0	5,5	7,5	7,5
	Ciências	8,0	6,0	7,5	10,0
	Disciplinas	Média	Média	Média	Média
		1º Bimestre	2º Bimestre	3º Bimestre	4º Bimestre
2011	Português	6,0	7,0	9,0	7,0
	Matemática	5,0	6,0	5,0	4,5
	Geografia	9,0	8,0	6,0	4,5
	História	5,0	5,5	6,5	8,0
	Ciências	5,0	5,5	6,0	6,5
	Disciplinas	Média	Média	Média	Média
		1º Bimestre	2º Bimestre	3º Bimestre	4º Bimestre
2012	Português	5,5	5,0		
	Matemática	7,0	4,0		
	Geografia	6,5	9,0		
	História	8,5	7,0		
	Ciências	10,0	6,0		

Tabela 11: Médias do Aluno 4 participante do PME

	Disciplinas	Média	Média	Média	Média
		1º Bimestre	2º Bimestre	3º Bimestre	4º Bimestre
2010	Português	8,0	6,0	7,0	10,0
	Matemática	7,5	7,5	6,0	5,5
	Geografia	6,5	5,0	8,0	6,0
	História	8,0	7,5	7,0	7,5
	Ciências	7,0	8,0	7,0	8,0
	Disciplinas	Média	Média	Média	Média
		1º Bimestre	2º Bimestre	3º Bimestre	4º Bimestre
2011	Português	8,0	8,0	4,0	10,0
	Matemática	5,0	6,0	5,5	4,0
	Geografia	7,0	10,0	3,5	3,5
	História	5,0	6,0	7,0	6,0
	Ciências	4,0	6,0	5,0	8,0
	Disciplinas	Média	Média	Média	Média
		1º Bimestre	2º Bimestre	3º Bimestre	4º Bimestre
2012	Português	8,0	7,0		
	Matemática	-	-		
	Geografia	8,5	-		
	História	7,5	8,5		
	Ciências	8,5	-		

Tabela 12: Médias do Aluno 5 participante do PME

2010	Disciplinas	Média 1º Bimestre	Média 2º Bimestre	Média 3º Bimestre	Média 4º Bimestre
	Português	10,0	8,0	9,0	8,0
	Matemática	6,0	5,5	5,0	7,5
	Geografia	8,0	7,0	7,0	0,0
	História	8,0	8,0	7,0	8,5
	Ciências	8,0	3,0	3,0	8,5
2011	Disciplinas	Média 1º Bimestre	Média 2º Bimestre	Média 3º Bimestre	Média 4º Bimestre
	Português	5,5	7,5	6,0	5,5
	Matemática	4,5	5,0	5,5	6,0
	Geografia	5,5	7,5	5,0	4,5
	História	8,0	6,5	6,0	6,0
	Ciências	7,0	5,5	4,0	7,0
2012	Disciplinas	Média 1º Bimestre	Média 2º Bimestre	Média 3º Bimestre	Média 4º Bimestre
	Português	7,5	6,5		
	Matemática	6,5	-		
	Geografia	2,0	7,0		
	História	7,5	7,5		
	Ciências	9,0	8,0		

Tabela 13: Médias do Aluno 6 participante do PME

2010	Disciplinas	Média 1º Bimestre	Média 2º Bimestre	Média 3º Bimestre	Média 4º Bimestre
	Português	10,0	8,0	9,0	8,0
	Matemática	6,0	5,5	5,0	7,5
	Geografia	8,0	7,0	7,0	0,0
	História	8,0	7,0	7,0	8,5
	Ciências	8,0	3,0	3,0	8,5
2011	Disciplinas	Média 1º Bimestre	Média 2º Bimestre	Média 3º Bimestre	Média 4º Bimestre
	Português	5,5	7,5	6,0	5,5
	Matemática	4,5	5,0	5,5	6,0
	Geografia	5,5	7,5	5,0	4,5
	História	8,0	6,5	6,0	6,0
	Ciências	7,0	5,5	4,0	7,0
2012	Disciplinas	Média 1º Bimestre	Média 2º Bimestre	Média 3º Bimestre	Média 4º Bimestre
	Português	7,5	6,5		
	Matemática	6,5	-		
	Geografia	2,0	7,0		
	História	7,5	7,5		
	Ciências	9,0	8,0		

Tabela 16: Média do Aluno 7 participante do PME

	Disciplinas	Média	Média	Média	Média
		1º Bimestre	2º Bimestre	3º Bimestre	4º Bimestre
2010	Português	6,0	5,0	5,0	5,0
	Matemática	6,0	8,5	7,0	3,0
	Geografia	7,5	5,5	2,5	6,5
	História	7,0	6,5	8,0	7,5
	Ciências	8,5	6,0	10,0	9,5
2011	Português	6,5	8,0	6,0	8,0
	Matemática	6,5	2,5	6,5	7,0
	Geografia	6,0	6,5	7,0	9,0
	História	7,5	5,5	8,0	7,5
	Ciências	7,0	9,5	7,5	10,0
2012	Português	8,0	7,0		
	Matemática	5,0	9,0		
	Geografia	6,5	6,5		
	História	6,5	7,0		
	Ciências	10,0	-		

Tabela 15: Médias do Aluno 8 participante do PME

	Disciplinas	Média	Média	Média	Média
		1º Bimestre	2º Bimestre	3º Bimestre	4º Bimestre
2011	Português	8,0	10,0	8,5	8,5
	Matemática	8,0	5,5	5,0	6,0
	Geografia	5,5	6,0	3,0	5,5
	História	8,5	5,0	8,5	7,5
	Ciências	6,0	9,5	7,0	10,0
2012	Português	7,0	9,0		
	Matemática	8,0	10,0		
	Geografia	7,0	6,0		
	História	6,5	6,5		
	Ciências	6,5	8,5		

Tabela 17: Médias dos alunos que participam do PME no ano de 2010

	Média	Média	Média	Média
	1º Bimestre	2º Bimestre	3º Bimestre	4º Bimestre
Português	6,4	7,5	7,2	7,9
Matemática	5,7	6,7	5,7	5,6
Geografia	7,2	6,1	6,2	5,2
História	6,5	7,1	8,5	6,6
Ciências	7,0	6,2	6,3	8,2

Tabela 18: Médias dos alunos que participam do PME no ano de 2011

	Média 1º Bimestre	Média 2º Bimestre	Média 3º Bimestre	Média 4º Bimestre
Português	6,9	8,0	6,8	7,75
Matemática	6,0	5,6	5,8	5,6
Geografia	7,0	7,5	6,0	5,6
História	7,0	6,0	7,0	7,0
Ciências	6,6	8,0	6,3	8,9

Tabela 19: Médias dos alunos que participam do PME no ano de 2012

	Média 1º Bimestre	Média 2º Bimestre	Média 3º Bimestre	Média 4º Bimestre
Português	7,0	7,0		
Matemática	5,6	5,0		
Geografia	6,25	5,9		
História	6,6	7,3		
Ciências	7,8	4,5		

A Tabela 8, Tabela 9 e Tabela 10 nos demonstra que o rendimento escolar dos alunos nos anos de 2010, 2011 e 2012 foi satisfatório, pois as médias foram alcançadas, principalmente nas disciplinas de Matemática e Português, que possuem o acompanhamento pedagógico do Programa através das atividades de Matemática e Letramento. Ressaltamos que nos anos de 2010 e 2011 os alunos que tiveram as notas analisadas foram aprovados por média na 4ª avaliação.

Para, além disso, a frequência dos alunos pode ser considerada excelente, pois ficou na média de 90% a 99% de frequência durante os anos pesquisados.

Necessitamos observar que para respaldar os indicadores de aprendizagem, foram selecionadas as notas dos alunos, pois a aprendizagem que ocorre na escola precisa ser registrada, ou seja, são necessários dados relativos desta aprendizagem que está ocorrendo e se desenvolvendo, para que possa se repassado para os pais e responsáveis deste aluno, a escola, confirmando que este aluno foi frequente ou não ao espaço escolar em um determinado período ou ano participando de inúmeras vivências de aprendizagem e desempenho dessas vivências, culminando em determinados resultados caracterizados de uma determinada qualidade. Logo:

A forma mais comum de registro tem sido numérico, que denominamos de “nota” e usualmente se serve de uma escala decimal que varia de 0 a 10. Existem muitas outras, tais como a escala por qualidades- inferior, regular, bom, muito bom, excelente- ou por letras- SR (sem rendimento), IN (inferior), MI (médio inferior), MM (médio), MS (médio superior), S

(superior)-, mas a numérica é a mais comum e a mais universalizada, não só no Brasil como também fora dele, ainda que ultimamente essa prática tenha sofrido inúmeras variações. (LUCKESI, 2011, p.407).

Temos ciência da importância da nota como registro do desempenho de aprendizagem, todavia não podem ser a única a determinar a qualidade de aprendizagem do aluno. Não é nossa intenção comprovar o impacto do PME na Escola Teodora Bentes, sendo positivo ou negativo. Entretanto não podemos negar que apesar das dificuldades enfrentadas para poder desenvolver o Programa, os alunos pesquisados tiveram um avanço significativo no seu rendimento escolar, o que pode ter acontecido a partir da contribuição do PME entre outros fatores.

4- CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo realizado sobre o Programa Mais Educação, que trás de volta à agenda pública educacional o debate sobre a Educação Integral, realizado na Escola Teodora Bentes, buscou a responder as seguintes questões propostas no início deste estudo: como ocorre a gestão pedagógica do PME? Há sua articulação com os indicadores da aprendizagem escolar na Escola Alfa? Como ocorre a elaboração, a organização, o planejamento e execução da do PME na escola? Quais os alunos envolvidos nas atividades deste Programa e as estratégias pedagógicas realizadas para envolvê-los? Há a articulação entre o PME e os indicadores de aprendizagem escolar na Escola Teodora Bentes? Indicadores de sucesso?

Para alcançar as respostas das questões propostas primeiramente demos suporte teórico à pesquisa. No primeiro capítulo buscamos o entendimento de como se desenvolve a política social dentro do Estado capitalista atrelado a política perversa do neoliberalismo que busca fortalecer o mercado à custa da banalização de direitos sociais quando se trata do fator qualidade, da construção de uma cidadania digna. Não basta apenas construir escolas e conseqüentemente ofertar mais vagas, é imprescindível ofertar educação com qualidade. Também foi preciso da compreensão e conceituação sobre as políticas sociais e sua relevância para sociedade brasileira na década de 1990 focando a área educacional e como os programas sociais chegam à unidade escolar como o PME e podem contribuir para a construção da qualidade do ensino público brasileiro.

No segundo capítulo, buscamos o entendimento da concepção de Educação Integral através da contextualização histórica desde os Manifestos dos Pioneiros em 1932 e contribuição dos educadores brasileiros Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro com suas Escolas Parques e CIEPs focando a ampliação de tempos e espaços buscando assim a formação integral do aluno. Procuramos analisar a diferenciação entre Educação Integral e escola de tempo integral e que em alguns momentos se tornam conceitos complementares, e como os documentos legais, como leis e decretos manuseiam de modo equivocado tais nomenclaturas. Para Costa, (2012, p.478) as experiências que envolvam a Educação Integral podem implicar na ampliação do tempo das crianças e adolescentes na escola ocasionando proteção as crianças da violência de ruas e se esperando que estes aprendam mais. Após isso, aprofundamos o estudo a respeito do PME no quesito legal, os macrocampos que o compõe e conseqüentemente as atividades que estes desenvolvem, o

financiamento do Programa que a escola recebe para poder desenvolvê-lo, bem como o custo de cada aluno para o PME, além dos critérios para as escolas participarem como também alunos.

No terceiro capítulo, temos o estudo realizado em lócus na Escola de Ensino Estadual Fundamental e Médio Teodora Bentes sobre o a implantação e desenvolvimento do Programa. Apresentamos a escola na questão histórica, dependências físicas e profissionais que atuam na mesma. Em seguida foram feitas análises através dos documentos fornecidos pela escola como os relatórios de atividades do PME anos 2008, 2009, 2010 e 2011, tivemos o conhecimento de como as atividades foram desenvolvidas na escola e as dificuldades apresentadas no decorrer da implantação do Programa. Além dessa análise foram feitas entrevistas com alguns sujeitos da comunidade escolar, onde podemos notar algumas distorções das políticas públicas criadas e como as mesmas se materializam no chão da escola pública brasileira.

Os dados concebidos através da pesquisa realizada na Escola Teodora Bentes evidenciou que elaboração do PME é realizada pela Coordenadora do Programa que repassa para Direção da Escola e comunidade escolar, sendo organizados todos os dias pelos turnos da manhã e da tarde nas dependências da escola e conta com a parceria da comunidade local, como a academia que cede o espaço para realizar as aulas de judô.

Verificamos que a execução das atividades do PME sofre alguns problemas revelados na fala dos entrevistados, e o principal desses problemas é a questão da falta de espaço físico. Infelizmente, o PME não possui salas próprias para que sejam desenvolvidas atividades como a de letramento e matemática. A escola pode ofertar para o Programa apenas uma sala ampliada a fim de que seja utilizada para guardar os instrumentos da banda de fanfarra, os materiais pedagógicos usados pelo PME, e os materiais utilizados pelo outro Programa federal Escola Aberta conforme observado em nossa pesquisa em lócus. Era necessário repensar não somente na implementação do Programa nas escolas, mas repensar na logística da infraestrutura física das escolas públicas paraenses que carecem de mais espaços físicos de qualidade para desenvolverem suas atividades escolares e suportar um Programa de porte grande que é o PME, ou seja, estruturas condizentes para que se possa ofertar o processo de aprendizagem com qualidade aos alunos de rede pública.

Para que a escola tenha como parâmetro a Educação Integral, bem como se torne uma escola de tempo integral o espaço físico e a infraestrutura física são fundamentais para

a construção da qualidade da educação. E quando nos reportamos à questão de qualidade entendemos que é falar de aprendizagem, e ela ocorre quando há aprendizagem simultânea para professores e alunos, ocorrendo assim o processo ensino-aprendizagem, afinal lutamos não somente pelo direito do aluno ser matriculado, lutamos pelo direito de aprender, um aprendizado significativo na escola. (GADOTTI, 2008). Logo, dentre muitos fatores que podem contribuir para esta qualidade, uma delas é um bom espaço físico e uma boa infraestrutura física, além de condições de trabalho como bons materiais didáticos e boa tecnologia que assista o trabalho do professor brasileiro, afinal o que aprendemos depende das condições de aprendizagem.

Entendemos que deve haver reconhecimento de novos espaços educativos atrelado aos domínios da cidade o que culminaria na mobilização de família e comunidade local para as escolas, aprendizagem para além das grades curriculares formadas por currículos conteudúistas.

Observamos que é necessário que este programa esteja articulado com o PPP da escola, uma vez que, a clareza sobre os objetivos da Educação Integral precisam estar definidos por todos da escola, envolvendo não somente a comunidade escolar, mas outras organizações e pelos pais, assim sendo legitimados por todos, afinal o PPP é o documento que traça as diretrizes do processo educacional da escola.

O PPP deveria não somente citar o PME, mas rever a Educação Integral que representa o debate sobre o próprio projeto da escola, além da organização de seus tempos e espaços educacionais presente na escola, da relação com os saberes e práticas contemporâneas e espaços educacionais presentes na comunidade local e da cidade.

Na questão quais os alunos que participam do PME, todos os alunos da Escola Teodora são convidados a participar do Programa o que muito bom, pois procura oportunizar a todos os alunos atividades de cultura, esporte e lazer, respeitando assim a diversidade, valorizando os diferentes modos de pensar.

Conforme Gadotti (2008) a escola pública no passado, a velha escola pública era para poucos, era elitizada e muito boa para esses poucos. Atualmente e para todos, sobretudo para os mais pobres, logo deverá se de *qualidade sociocultural* preconizando e investindo em condições de saúde, alimentação, cultura, esporte e lazer. É o que a atividades do PME procura trazer para os alunos da escola pública no contraturno ou turno complementar, buscando valorizar o projeto de vida destes alunos, não deixando de ser uma estratégia para amenizar as desigualdades sociais. E a melhor estratégia usada pela

Coordenação do PME da Escola para atrair os alunos e que todos podem participar e isso ocorre através de avisos em sala de aula, através de reuniões com os pais e responsáveis, além dos alunos que participam divulgarem para os demais colegas.

Sobre a relação dos indicadores de aprendizagem com PME, o que se pode observar e constatar que no universo pequeno analisado de oito alunos, contudo significativo para a pesquisa, é o bom rendimento destes alunos dentro do parâmetro traçado pela SEDUC cuja nota mínima, a média para a aprovação é cinco, todos eles aprovados com boas médias, sem possuir dependência de estudos em qualquer disciplina. Advertimos que este grupo de alunos foi selecionado, por frequentarem o Programa desde 2009. Podemos concluir que o PME pode ser um dos fatores que contribui para o bom rendimento dos alunos, oportunizando uma “educação a mais”, não somente através de um currículo escolar composto por inúmeras disciplinas, mas através de experiências culturais, desportivas e de lazer, fatores primordiais para a construção da cidadania. Além disso, é necessário ressaltar que este grupo de alunos tem uma boa frequência, não reprovaram e o melhor não se evadiu da escola.

Sobre a questão curricular, o Programa poderá auxiliar a amenizar o caráter apenas conteúdistas que tem as grades curriculares brasileiras, ocasionando o desencanto a falta de entusiasmo dos professores de construir saberes com seus alunos, logo para vencer os milhares de conteúdos que compõe o currículo.

Pensar em Educação Integral, em escola de tempo integral é repensar currículo escolar e planejar bons espaços que sejam dignos para os alunos da escola pública, afinal espaços são potencializadores de aprendizagem, com isso necessita de melhores salas de aula, um número menor de alunos por turma, mais espaços para que se desenvolvam oficinas pedagógicas, projetos e esporte. O que se pretende é viver o espaço escolar, pois segundo Arroyo (2012) é tentar superar o enclausuramento de alunos somente em salas de aulas, e não apenas dos alunos, mas também de professores, evitando tornar a sala de aula em um espaço de reclusão. Eis que notamos um ponto favorável do PME, pois permite o estreitamento das relações entre escola e comunidade local o que permite a vivência não somente de sala de aula, mas dos outros espaços escolares, bem como de outros espaços da comunidade local.

O Programa também nos faz repensar na cultura organizacional da escola quando identificamos a falta de integração entre professores e monitores do PME. Evidenciamos através das entrevistas ainda está longe de uma integração do trabalho de ambos, pois

poderiam trabalhar em conjunto, mas o processo dessa integração ainda é bastante lento. É necessário alcançar a integralidade dos indivíduos. Ressaltamos que isso se deve, pois para Lück (2011) o cotidiano escolar ainda é um espaço contraditório e conflituoso e isso se deve devido a mesma ser um organismo vivo caracterizado por inúmeras tensões antagônicas sendo elas de acomodação e transformação, de aceitação e de resistência, de atenção aos interesses coletivos e individuais, de simples conservação e inovação, do senso comum e das pautas teóricas, do imprevisto e organização em determinados aspectos.

E devido essa contradição que a relação entre monitores e professores ainda apresenta certa distância o pode comprometer o melhor desenvolvimento do Programa, bem como, o trabalho pedagógico da escola, ou seja, articular como é previsto pelo PME, o cotidiano do aluno com o currículo oficial.

Para Lück, (2011) temos que compreender que a escola não é somente um espaço destinado a dar aulas e desenvolver o currículo com diversos conteúdos é também, uma organização social, ou seja, pessoas reunidas com uma intenção. No caso da escola o interesse é desenvolver sujeitos críticos através de vivências próprias e significativas ao sujeito.

Para, além disso, é necessário refletir a própria função da escola hoje e como está escola adotará a Educação Integral ou irá se tornar escola de tempo integral e como será o currículo escolar, pois ambos precisam articular o conhecimento repassado durante anos de geração a geração, com culturas, valores e vivências dos alunos. Essa função da escola mais integral da formação humana exige mais tempos, mais espaços, mais saberes, artes, compromissos profissionais, diversidade de profissionais.

Verificamos através das entrevistas realizadas na Escola Teodora Bentes que, a SEDUC poderia fornecer mais debates, encontros e discussões sobre o PME; pois, apesar do tempo de implementação do Programa na rede estadual de ensino e na escola pesquisada, pois já está em funcionamento há cinco (5) anos, ainda pairam dúvidas sobre seu funcionamento e principalmente a proposta que o mesmo possui para a educação brasileira que é justamente fornecer “mais educação” para contribuir com a formação integral do aluno.

O PME busca oportunizar ao processo educativo mais condições para o pleno desenvolvimento do aluno que participa de suas atividades, logo o aluno terá mais condições para aptidões que o beneficie e o que está em sua volta. Assim o aluno aprende e

ensina e o seu desenvolvimento dependerá da sua comunidade local e não somente da escola.

Para Leclerc, (2012) através do PME o notamos uma atenção maior do MEC com as escolas públicas brasileiras, uma vez que estas são de responsabilidades de governos estaduais e municipais. Temos então a aproximação dos sistemas de ensino, MEC e o espaço escolar, contudo é visível a dificuldade desta aproximação. Notamos assim a dificuldade de concretizar um sistema nacional de ensino.

O Programa fez ver um turno em que prevalecem as disciplinas tradicionais que constituem o núcleo duro do currículo e os contraturnos em que prevalecem as atividades que procuram tornar o tempo escolar suportável.

Entendemos que o PME é uma resposta pública, uma intervenção pública no campo educativo, a necessidade de grupos sociais, de parte da sociedade que almejam tempo e melhores espaços dignos em viver o direito da infância e adolescência. Uma intervenção pública que convoca a ação de outros Ministérios do Governo Federal como o de Saúde, Esporte e outros, junto com o MEC, para que se possam assegurar os direitos sociais dos indivíduos, uma vez furtado pela força de um capitalismo excludente, ou seja, buscar através da educação justiça social e igualdade de oportunidades para todos.

Entretanto, descontinuidade administrativa que repassa de um governo para o outro, e o descompromisso na continuidade das políticas públicas comprometem o futuro de projetos e programas na troca de governos, o que deveria ser feito pelos governantes brasileiros é buscar integrar programas para se construir uma **política de Estado**, não uma política de governo.

Para, além disso, quando pensamos em qualidade da educação esperamos que esta educação conceba sujeitos que compreendam seus direitos, que possam ser incluídos culturalmente e socialmente, que possam ter qualidade de vida. Para Gadotti (2008) a injustiça no Brasil nasce dentro da escola, devido a diferença que se faz entre escolas de pobres e escolas de ricos. Logo, para se ter **crescimento com justiça social** é necessário que a escola do pobre seja igual a escola do rico, o que exige que se encerre a oferta da escola dual no Brasil.

Entendemos que o PME pode contribuir para uma educação de qualidade, entretanto não fará sozinha, é preciso muito mais. Logo ressaltamos a importância da luta pela educação pública de qualidade, segundo Gentili e McCowan (2010), tão bem defendida na Carta de São Paulo feita pelos participantes do 4º Congresso Nacional de

Educação (CONED), em abril de 2002 realizado em São Paulo, onde reafirmaram o compromisso com a educação, portanto **a educação é um direito de todos** como afirmava Anísio Teixeira e outros grandes educadores; **mais verbas para a educação pública; educação para uma vida digna para todos**, o que tanto propagava Paulo Freire através de sua educação dialógica; **uma outra educação é possível e necessária.**

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli, LÜDKE, Menga. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

ALMEIDA, Cristóvão Domingos de. SILVA, Jackson Ronie Sá. **Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas**. Revista Brasileira de História & Ciências Sociais Ano I - Número I - Julho de 2009. Disponível em: http://rbhcs.com/index_arquivos/Artigo.Pesquisa%20documental.pdf. Acessado em 13 de setembro de 2011.

ARROYO, Miguel. **Da escola carente à escola possível**. São Paulo: Loyola, 1991.

_____. **Educação e exclusão da cidadania**. In BUFFA, E.; ARROYO, M. & NOSELA, P. Educação e cidadania: quem educa o cidadão? 7ª edição. São Paulo: Cortez, 1999, p. 31-80. (Col. Questões da Nossa Época, 19).

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

AZEVEDO, Fernando... [et al]. **Manifestos dos pioneiros da Educação Nova (1932) e dos educadores 1959**. – Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. 122 p. – (Coleção Educadores)

BARROSO, J. **O Estado, a educação e a regulação das políticas públicas**. In: Revista Educação e Sociedade. Campinas, vol. 26, n. 92, p. 725-751, especial – out. 2005.

BELÉM. **Projeto Político Pedagógico da Escola Alfa**. Ano 2004.

_____. **Relatórios de Atividades do Programa Mais Educação da Escola Teodora Bentes**. Anos de 2008, 2009, 2010 e 2011.

BIANCHETTI, Roberto G. **Modelo Neoliberal e políticas educacionais**. São Paulo: Papirus, 1997.

BOLLMANN, Maria da Graça Nobrega. **Reverendo o Plano Nacional de Educação: proposta da sociedade brasileira**. Educ. Soc., Campinas, v. 31, n. 112, p. 657-676, jul.-set. 2010 657. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acessado em 5 de julho de 2012.

BOTO, Carlota. **A educação escolar como direito humano de três gerações: identidades e universalismo**. In: Revista Educação e Sociedade. Campinas, vol. 26, n. 92, p. 725-751, especial – out. 2005.

BRANCO, Verônica. **O desafio da construção da educação integral: formação continuada de professores alfabetizadores do município de Porecatu – Paraná**. Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-graduação da Universidade Federal do Paraná em 2009.

BRASIL. **Lei nº 9.394**, 20/12/1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www6.senado.gov.br/sicon/ExecutaPesquisaLegislacao.action>. Acesso em: 10/10/2010.

_____. **Lei nº 10.172**, de 10/01/2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em: <http://www6.senado.gov.br/sicon/ExecutaPesquisaLegislacao.action>. Acesso em: 10/10/2010.

_____. **Portaria Interministerial nº 17**, de 24/04/2007. Institui o Programa Mais Educação, que visa fomentar a educação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio do apoio a atividades sócio-educativas no contraturno escolar. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=14887&Itemid=817. Acesso em: 10/10/2010.

_____. **Tendências para Educação Integral**. Ano 2007. Desenvolvida pelo Cenpec, cita experiências de vários estados brasileiros. Disponível em: <http://www.direitosdacrianca.org.br/midiateca/publicacoes/tendencias-para-educacao-integral>. Acessado em 22 de janeiro de 2012.

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

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

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

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

_____. **Programa Mais Educação – Passo a Passo**. Brasília: MEC/SECAD, sd.

_____. **Relatório Final da Educação integral/educação integrada e(m) tempo integral**: concepções e práticas na educação brasileira: mapeamento das experiências de jornada escolar ampliada no Brasil. Brasília/MEC 2009. Disponível em: portal.mec.gov.br. Acessado em 12 de junho de 2012.

_____. **Decreto Presidencial nº 7.083** de 27/01/2010. Dispõe sobre o Programa Mais Educação, Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7083.htm. Acesso em: 10/10/2010.

_____. **Resolução CNE/CEB nº 7**, Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 anos, de 14 de dezembro de 2010 – MEC. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12992:diretrizes-para-a-educacao-basica&catid=323. Acessado em 01 de outubro de 2012.

_____. **Manual de Educação Integral para obtenção de apoio financeiro através do Programa Dinheiro Direto na Escola/ PDDE- MEC/2010.** Brasília: MEC/SECAD.

_____. **Manual Operacional de Educação Integral -MEC/2012.** Brasília: MEC/SECAD.

_____. **Notas do IDEB do Estado do Pará.** Disponível: <http://ideb.inep.gov.br/>. Acessado em 25 de agosto de 2012.

_____. **Resolução nº 30 de 03 de agosto de 2012.** Dispõe sobre a destinação de recursos financeiros, nos moldes e sob a égide da Resolução nº 7, de 12 de abril de 2012, a escolas públicas municipais, estaduais e do Distrito Federal, que possuam alunos matriculados no ensino fundamental e médio registrados no censo escolar do ano anterior ao do atendimento, com vistas a assegurar a realização de atividades culturais, por intermédio do Mais Cultura nas Escolas, de forma a potencializar as ações dos Programas Mais Educação e Ensino Médio Inovador. Disponível em: www.fnde.gov.br/index.php/ph-arquivos/category/60-2012. Acessado em 02 de novembro de 2012.

CARLINI, Herb. **A construção dos centros integrados em Americana e Santa Bárbara D'Oeste (SP).** Caminhos da educação integral no Brasil: direito à outros tempos e espaços educativos/ Jaqueline Moll... [et al.] Porto Alegre: Penso, 2012.

CAVALIERI. **Educação integral: uma nova identidade para a escola brasileira?** 2002. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302002008100013 2002. Acessado: 13 de maio de 2012.

_____. **Educação integral e currículo integrado.** Caminhos da educação integral no Brasil: direito à outros tempos e espaços educativos/ Jaqueline Moll... [et al.] Porto Alegre: Penso, 2012.

CHAGAS, Marco Antônio M. das [et al.]. **Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro: contribuições para o debate atual.** Caminhos da educação integral no Brasil: direito à outros tempos e espaços educativos/ Jaqueline Moll... [et al.] Porto Alegre: Penso, 2012.

COELHO, Lígia Martha. **Educação integral: concepções e práticas na educação.** Artigo apresentado no evento da ANPED em 2004. Disponível: <http://www.anped.org.br/reunioes/27/gt13/t137.pdf>. Acessado em 11 de agosto de 2012.

COSTA, Aldacy de Paiva. **Políticas públicas: programas sociais federais de transferência de renda – Bolsa Família.** Monografia apresentada ao curso de Especialização em Gestão Pública, na Universidade Estadual da Paraíba em 2005. Disponível em: <http://www.ipc-undp.org/publications/mds/2M.pdf>. Acessado em 12 de junho de 2012.

COSTA, Sérgio. **As cores de Ercília: esfera pública, democracia, configurações pós nacionais.** Belo Horizonte: Editora: UFMG, 2002.

COSTA, Natacha Gonçalves. **Comunidade educativas:** por uma educação para o desenvolvimento integral. Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos./ Jaqueline Moll... [et al.] Porto Alegre: Penso, 2012.

CUNHA, Edite da Penha. CUNHA, Eleonora Schettini M. **Políticas públicas sociais.** Políticas públicas. Alysson Carvalho ... [et al] organizadores. Belo Horizonte: Editora UFMG; Proex, 2008.

CURY, Jamil. **Políticas da educação:** um convite ao tema. Democracia e construção do público no pensamento educacional brasileiro/ Osmar Fávero- Petrópolis, RJ: Vozes 2002.

_____. **Impacto sobre as dimensões de acesso e qualidade. O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE)/** Mariangela Graciano (coordenadora)- São Paulo: Ação Educativa, 2007. Disponível em: <<http://www.pucsp.br/ecurriculum>. Acessado em 22 de agosto de 2010.

DOURADO, Luiz Fernando. PARO, Vitor Henrique (org.). **Políticas públicas e Educação Básica.** São Paulo. Ed. Xamã, 2001.

_____. OLIVEIRA. João Ferreira. **A qualidade da educação:** perspectivas e desafios. Cad. Cedes, Campinas, vol. 29, n. 78, p. 201-215, maio/ago. 2009. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acessado: 10 de agosto de 2012.

FERREIRA, Jaime Ricardo; ARAÚJO, Seila Maria Vieira de. **Ampliação de tempos e de oportunidades no contexto escolar da Secretaria Estadual de Educação de Goiás (GO).** Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos./ Jaqueline Moll... [et al.] Porto Alegre: Penso, 2012.

FERREIRA, Naura Síría C; AGUIAR, Márcia Ângela da S (Org's). **Gestão da Educação. Impasses, perspectivas e compromissos.** São Paulo: Cortez. 2001.

FIORI, José Luís. **O voo da coruja.** Rio de Janeiro: Record, 2003.

FREITAS, Maria Raquel de Lino. **Desenvolvimento e políticas sociais no Brasil considerações sobre as tendências de universalização e de focalização.** Artigo apresentado no 2º Seminário Nacional Estado e Políticas sócias no Brasil Outubro de 2005. Disponível em: <http://cac-php.unioeste.br/projetos/gpps/midia/seminario2/trabalhos/economia/meco10.pdf> Acessado: 12 de junho de 2012.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional.** Metodologia da Pesquisa Educacional-2ed São Paulo: Cortez. 1991.

_____. **Educação e crise do capitalismo real.** Cortez Editora, 2010, 3ª Edição.

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

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

GAMBOA. Sílvio Sánchez. SANTOS. José Camilo dos. **Pesquisa Educacional: quantidade e qualidade**. 7ª ed.- São Paulo, Cortez, 2009.

GATTI, Bernadette. In, Gaurá, Isa Maria F. Rosa Guará. **É imprescindível educar integralmente**. Cardeno Cenpec, São Paulo, 2006.

GENTILI, Pablo. Neoliberalismo e educação: manual do usuário. In: SILVA, T. T.; GENTILI, P. (orgs). **Escola S.A quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo**. Brasília: CNTE. 1996.

_____. MacCowan, Tristan. **Reinventar a escola pública: política educacional para um novo Brasil**. 2ª edição Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

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

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

GOUVEIA, Maria Julia Azevedo. **Educação integral e intersetorialidade**. Salto para o Futuro. Ano XIX – Nº 13 – Outubro/2009.

HADDAD, Sérgio. **Banco Mundial, OMC e FMI: o impacto das políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 2008.

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

KASSOUF Ana Lúcia; NUNES de ALMEIDA Alexandre; PONTILI Rosângela Maria y RODRIGUES Ferro Andrea. **Análise das políticas e programas sociais no Brasil**. Brasília, OIT / Programa IPEC América do Sul, 2004. 108 p. (Série: Documentos de Trabajo,182) Disponível: www.oitbrasil.org.br/sites/default/files/topic/ipec/.../dt182_319.pdf. Acessada em 13 de junho de 2012.

KLUMB, Marta. **Educação integral como política pública: a sensível arte de (re) significar os tempos e os espaços educativos**. Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos/ Jaqueline Moll... [et al].-Porto Alegre: Penso 2012.

LAKATOS, Eva Maria, MARCONI, Marina de Andrade. **Técnicas de pesquisa. In: Lakatos EM, Marconi MA. Fundamentos de Metodologia Científica.** 3ª ed. São Paulo (SP): Atlas; 1991.

_____. **Técnicas de pesquisas, elaboração, análise e interpretação de dados.** 4ª edição São Paulo, 1999.

LECLERC, Gesuína. **Programa Mais Educação e práticas de educação integral.** Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos./ Jaqueline Moll... [et al.] Porto Alegre: Penso, 2012.

LIMA, Rosângela Novaes. MENDES, Odete da Cruz. **A gestão da política de educação: contrapontos entre descentralização e avaliação na lógica da reforma do Estado.** Política pública de educação no Brasil: compartilhando saberes e reflexões. Antônio Gabriel Neto (org.). Porto Alegre: Sulina, 2006.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem componente do ato pedagógico.** 1ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LÜCK, Heloísa. **Gestão da cultura e do clima organizacional da escola.** 2 ed. Petrópolis Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

MARCONI, Mariana de Andrade. **Técnicas de Pesquisas:** planejamento e execução de pesquisa, amostragens e técnicas de pesquisas, elaboração, análise e interpretação de dados. 4ª Ed. SP: Atlas 1991.

MARX, Karl. **O capital.** Sarl, Coimbra, 1974. Disponível em: www.marxists.org/portugues/marx1867/ocapital Acessado em 11 de setembro de 2011.

MATOS. Sheila Cristina Monteiro. **O Programa Mais Educação do governo federal e sua versão em Duque de Caxias:** o Programa Mais Escola. Revista espaço acadêmico nº116 janeiro de 2011. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>

MELO. Magnólia Maria Rocha de Melo. **Os programas sociais como instrumentos e/ou recursos para efetivação de direitos:** uma análise no campo educacional Cefet-RN Mossoró. Artigo apresentado na III Jornada Internacional de Políticas Públicas em São Luís-MA, 2007. Disponível em: www.joinpp.ufma.br/.../53f2d9beb13ed33ef5d2AnaJosiane_Louise. Acessado em 12 de junho de 2012.

MENDES, Valdelaíne. **Democracia participativa e educação:** a sociedade e os rumos da escola pública. São Paulo: Cortez, 2009.

MENEZES, Raquel. **A importância do capital cultural de Bourdie.** Educação Pública CECIERJ, publicado em 13 de janeiro de 2009. Disponível em: <http://www.educacaopublica.rj.gov.br/biblioteca/educacao/0204.html> . Acessado em: 09 de agosto de 2012.

MÉSZÁROS. István. **A educação para além do capital.** 2º edição São Paulo: Boitempo, 2008.

_____. **Crise estrutural necessita de mudança estrutural.** Texto base da conferência de abertura do II Encontro de São Lázaro, em 13 de junho de 2011. Disponível em: http://www.ffch.ufba.br/IMG/pdf/Conferencia_Meszaros.pdf. Acessado em: 13 de maio de 2012.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org). **O desafio do conhecimento. Pesquisa qualitativa em saúde.** São Paulo, Hucitec; Rio de Janeiro, Abrasco.1999, 6ªed.

_____. **Pesquisa social:** teoria e criatividade. 23 ed. Petrópolis – RJ: Vozes, 2002.

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

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

_____. **A política de Educação Integral no Brasil:** Mais Educação. Colóquio Educação Integral- São Paulo: CENPEC, 2010. Vários autores.

_____. **A agenda da educação integral:** compromissos para sua consolidação como política pública. Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos./ Jaqueline Moll... [et al.] Porto Alegre: Penso, 2012.

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

MOURA, Maria da Glória Carvalho. **Educação integral e integrada:** ampliação de tempos e espaços educativos. Set. 2010. Disponível em: <http://www.semec.pi.gov.br/Dimon/Arquivos/CMEIICOMET/Arquivo4676.pdf> Acessado em: 23 de setembro de 2011.

NETO, Antônio Cabral; NASCIMENTO, Ilma Vieira do; LIMA, Rosângela Novaes. **Política Pública de Educação no Brasil:** compartilhando saberes e reflexões. Porto Alegre: Sulina, 2006.

OFFE, Claus. **Sistema educacional, sistema ocupacional e política da educação - Contribuição à determinação das funções sociais do sistema educacional.** Educação e Sociedade, n. 35, abril/1990.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A gestão democrática da educação no contexto da reforma do estado. IN: FERREIRA, Naura Syria Carapeto (Org.) **Gestão da educação:** impasses, perspectivas e compromissos. São Paulo: Cortez, 2006. p. 91-112. Disponível em: http://recife.ifpe.edu.br/recife/A_gestao_democratica_da_educacao_no_contexto_da_reforma_do_estado%20Dante.pdf. Acessado: 10 de agosto de 2012.

OLIVEIRA, Ramon 2005. **Empresariado industrial e a educação brasileira:** qualificar para competir. São Paulo: Cortez, 2005 (Coleção questões de nossa época).

PADILHA, Paulo Roberto. **Educação integral e currículo intertranscultural**. Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos./ Jaqueline Moll... [et al.] Porto Alegre: Penso, 2012.

PACHECO, Suzana Moreira. **Educação integral, indicadores sociais e aprendizagem escolar**. Salto para o futuro Educação integral. Ano XVIII boletim 13 - Agosto de 2008.

PARÁ, SEDUC. **Matrículas abertas para a escola de tempo integral**. Disponível em: <http://www.seduc.pa.gov.br/portal/index.php?action=Destaque.show&iddestaque=1404&idareainterese=1>. Acessado em 31 de julho de 2012.

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

_____. **Escritos sobre a educação**. São Paulo: Xamã, 2001.

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

PINHEIRO, Lucineide. RODRIGUES, Rosa Luciana Pereira. **A experiência de rede municipal de ensino de Santarém (PA)**. Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos./ Jaqueline Moll... [et al.] Porto Alegre: Penso, 2012.

REY, Beatriz. **Formação por completo**. Artigo da Revista Escola Pública Edição 27 maio 2012. Disponível em: <http://revistaescolapublica.uol.com.br/textos/5/artigo246258-1.asp>. Acessado em 15 de maio de 2012.

SANTOS, Claudia Cristina Pinto Santos; VIEIRA, Roberto Carlos. **Reflexão sobre o Programa Mais Educação na rede estadual de ensino da Bahia (BA)**. Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos./ Jaqueline Moll... [et al.] Porto Alegre: Penso, 2012.

SANTOS, Eurico A. Gonzalez Cursino. **Estudo referente aos programas sociais governamentais em funcionamento atualmente**. 2004. Disponível em: www.senado.gov.br/comissoes/cas/es/ES_ProgramasSociais1.pdf. Acessado em 11 de junho de 2012.

SANTOS, T.F.A.M. **Conversas impenitentes sobre a gestão na educação**. Belém: Editora da UFPA, 2008.

SAVIANI, Dermeval. **O Plano de Desenvolvimento da Educação: análise do Projeto do MEC**. Educação e Sociedade, Campinas, vol. 28, n100- Especial, p. 1231-1255, out. 2007. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br> Acessado em: 11 de novembro de 2011.

_____. **Pedagogia histórico crítica: Primeiras aproximações**. São Paulo: Autores Associados, 2008.

_____. **PDE- Plano de Desenvolvimento da Educação: análise crítica da política do MEC**. Campinas São Paulo: Autores Associados, 2009.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologias do trabalho científico**. 23ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA JUNIOR, Celestino Alves da Silva. **Dialética e pesquisa educacional no Brasil**. Disponível em: www.sepq.org.br/IIsipeq/anais/pdf/mr1/mr1_5.pdf Acesso em 25/08/2011.

VIEIRA, Evaldo Amaro. **Políticas sociais e direitos no Brasil**. Artigo originalmente publicado no JORNAL DA USP, Secção Opinião, ano 12.11.357, de 5 a 11 de agosto de 1996.p. 2.

TELLES, Vera da Silva. **Direitos sociais: afinal do que se trata?**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1999.

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

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

_____. **Educação Básica e Superior; projeto político pedagógico**. Campinas, São Paulo: Papyrus 2004.

VIEIRA, Evaldo Amaro. **Políticas sociais e direitos no Brasil**. Artigo originalmente publicado no JORNAL DA USP, Secção Opinião, ano 12.11.357, de 5 a 11 de agosto de 1996.p.2.

WESTPHAL. Marcia Faria. **Políticas públicas e investimentos: a intersetorialidade**. Artigo apresentado na Revista Desenvolvimento Social de 1980. Disponível em: http://cappf.org.br/tiki-download_wiki_attachment.php?attId=111. Acessado em 14 de agosto de 2012.

APÊNDICES

APÊNDICE A**ROTEIRO DE ENTREVISTAS COM A DIRETORA DA ESCOLA, A ESPECIALISTA EM EDUCAÇÃO, A COORDENADORA DO PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO, E DOIS PROFESSORES**

- 1) O PME faz Educação Integral?
- 2) Como o PME foi anunciado pela SEDUC e implementado na escola Teodora Bentes?
- 3) Quais os objetivos esperados pelo PME para a escola Teodora Bentes?
- 4) Na escola Teodora Bentes há um acompanhamento que permita verificar se os objetivos esperados pelo programa estão sendo alcançados? Como ele ocorre?
- 5) Como se dá a escolha dos (as) monitores que participarão do PME? Como se dá a relação dos mesmos com os professores?
- 6) Como se dá a escolha do aluno para frequentar o programa?
- 7) Que critérios são utilizados para as escolhas dos macrocampos que desenvolverão as atividades do programa?
- 8) Há articulação do PME do com PPP e ações da escola? Há possibilidades para isso?
- 9) Há infraestrutura física para o atendimento dos alunos que pertencem ao programa?
- 10) O recurso que financia o PME é suficiente? Como vocês administram e trabalham com este recurso?

APÊNDICE B - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Eu, _____, Diretora da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Teodora Bentes, localizada no Distrito de Icoaraci no município de Belém, declaro ter concordado com a publicação do nome da escola, na pesquisa atualmente intitulada “**A GESTÃO PEDAGÓGICA DO PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO: um olhar a partir da experiência da Escola Teodora Bentes**”, sob a responsabilidade de Áurea Andrezza Silva dos Santos – Discente do Mestrado em Educação na Linha de Políticas Públicas Educacionais da Universidade Federal do Pará – UFPA.

Declaro ter conhecimento dos objetivos e dos procedimentos metodológicos da pesquisa e ciência de que eles não atentam contra a minha própria integridade física ou moral, nem contra a de qualquer outra pessoa e nem a integridade da escola. Sei, igualmente, da possibilidade de interromper a participação do nome da escola em qualquer momento no decorrer da pesquisa, assim como da possibilidade de requerer reparos legais no caso de me sentir prejudicado com a divulgação não autorizada por mim, de algum dado a respeito do estabelecimento de ensino.

Declaro que fui consultada se gostaria de acrescentar algo ao presente termo e que foi finalizado com a minha anuência de que concordava com a forma e conteúdo da redação.

Assinatura da Diretora da EEEFM Teodora Bentes

Icoaraci, ___ de novembro de 2012.

APÊNDICE C- Roteiro de observação

Ao frequentar a Escola Teodora Bentes para realizar nosso estudo através das entrevistas e das observações diárias, foi necessário criar um roteiro para nortear tais observações. O tempo de observação realizada na Escola Teodora Bentes foi de agosto de 2012 à janeiro de 2013. Portanto alguns aspectos foram observados para serem registrados buscando dar veracidade a investigação científica.

1. Aspectos físicos:

- ✓ Dimensão da escola;
- ✓ Salas de aula: quantidade, dimensão, condições ambientais;
- ✓ Número de professores; alunos por sala, pessoal técnico administrativo, outros (porteiro, servente, caseiro, pessoal da limpeza, merendeira, etc.);
- ✓ Laboratórios: biblioteca, sala de reuniões, auditório, sala de coordenação, sala de estudo, almoxarifado, dependências sanitárias, outros;
- ✓ Espaço de lazer (descrição das condições de uso para recreação).

2. Aspectos históricos e geográficos:

- ✓ Origem da escola (quando e por quem foi fundada);
- ✓ Papel da escola na comunidade (a comunidade participa da escola através do PME?);
- ✓ Características: econômicas (quais os recursos financeiros que a escola recebe?);

3. Aspectos Pedagógicos:

- ✓ Que pessoas respondem pela elaboração das atividades do PME? Têm o PPP?
- ✓ Estes documentos que correspondem as atividades do PME são arquivados? Estão sujeitos a revisões constantes? Quem os faz? São flexíveis?
- ✓ A atuação da direção e professores mediante ao PME como é?
- ✓ Como se desenvolve as atividades do PME dentro da escola?

ANEXOS



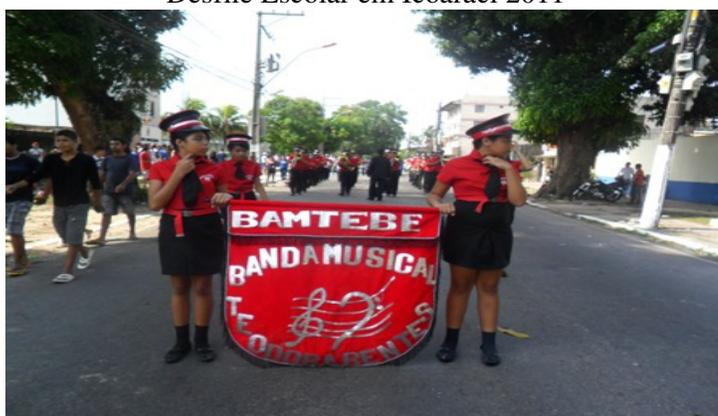
Banda de Fanfarra 2011



Banda de Fanfarra 2012 na frente da Escola Teodora Bentes



Desfile Escolar em Icoaraci 2011



Desfile Escolar em Icoaraci 2013



Banda de Fanfarra 2013



Banda de Fanfarra 2013



Equipe do Judô no Desfile Escolar em Icoaraci 2013



Aula de música na única sala destinada ao PME na Escola Teodora Bentes



Inauguração da Rádio Escola e a Horta Escolar. A senhora de blusa de verde é Dona Orlandina, funcionária da escola e homenageada com a horta



Inauguração da Rádio Escola e a Horta Escolar com a participação da Banda de Fanfarra da escola



Inauguração da horta escolar



Alunos do Teodora Bentes cuidando da Horta Escolar



Alunos do Teodora Bentes cuidando da Horta Escolar



Rádio Escola que funciona na sala do PME



Atividades de Esporte e Lazer handebol. A quadra da escola não é coberta



Atividade de Dança que formou o Grupo de Danças Regionais



Aula da atividade de Letramento



Aula de atividade de letramento, momento leitura



Aula de atividade de letramento, momento leitura



Aula de letramento



Aula de música, estudo de partituras.



Membros da atividade teatro e a coordenadora do PME no Teodora Bentes



Atividade do teatro