



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO ACADÊMICO**

LUISETE DO ESPÍRITO SANTO SOUSA

**POLÍTICAS DE AMPLIAÇÃO DA JORNADA ESCOLAR: A IMPLANTAÇÃO DO
PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO EM IGARAPÉ-MIRI/PA**

Belém-Pará

Junho/2016

LUISETE DO ESPÍRITO SANTO SOUSA

**POLÍTICAS DE AMPLIAÇÃO DA JORNADA ESCOLAR: A IMPLANTAÇÃO DO
PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO EM IGARAPÉ-MIRI/PA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará – UFPA, na linha de Pesquisa em “Políticas Públicas Educacionais”, como requisito para a obtenção do grau de Mestre em Educação.

Orientação: Prof.^a Dr^a Ney Cristina Monteiro de Oliveira

Belém-Pará

Junho/2016

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

Sousa, Luisete do Espírito Santo, 1975-
Políticas de ampliação da jornada escolar : a
implantação do Programa Mais Educação em Igarapé-Miri/PA
/ Luisete do Espírito Santo Sousa. - 2016.

Orientadora: Ney Cristina Monteiro de
Oliveira.

Dissertação (Mestrado) - Universidade
Federal do Pará, Instituto de Ciências da
Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação,
Belém, 2016.

1. Educação integral - Igarapé-Miri (PA). 2.
Escolas públicas - Igarapé-Miri (PA). 3.
Programa Mais Educação (Igarapé-Miri - PA). I.
Título.

CDD 22. ed. 370.112098115

LUISETE DO ESPÍRITO SANTO SOUSA

**POLÍTICAS DE AMPLIAÇÃO DA JORNADA ESCOLAR: A IMPLANTAÇÃO DO
PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO EM IGARAPÉ-MIRI/PA**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará como exigência para a obtenção do título de Mestre em Educação, na linha de pesquisa Políticas Públicas Educacionais.

Orientadora: Prof^ª. Dra. Ney Cristina Monteiro de Oliveira.

Examinada em: ____/____/____

Conceito: _____

Banca Examinadora

Prof^ª. Dr^ª. Ney Cristina Monteiro de Oliveira
Universidade Federal do Pará (UFPA)/Orientadora

Prof^ª. Dr^ª. Janaina Specht da Silva Menezes
Universidade Federal do Rio de Janeiro (UNIRIO)/Examinadora Externa

Prof^ª. Dr^ª. Terezinha Fátima Andrade Monteiro dos Santos
Universidade Federal do Pará (UFPA) /Examinador interna

Belém-Pará

Junho/2016

AGRADECIMENTOS

Ao concluir uma etapa importante de nossa vida profissional e/ou pessoal, sempre nos fica a doce lembrança de todos os que marcaram, com sua contribuição, a nossa caminhada. Especificamente nesta Dissertação de Mestrado, agradeço:

A Deus, fonte primeira de toda a vida, centro para onde dirijo todas as minhas ações e amigo a quem partilho minhas alegrias e dificuldades.

Aos Espírito Santo Sousa, minha família, presença constante nesta caminhada até aqui, grandes incentivadores de minha vida acadêmica e profissional. Em especial, a Maria do Espírito Santo Sousa, minha mãe, meu exemplo de profissionalismo na área da educação pública, professora responsável e mãe dedicada que cumpriu por muitos anos esta dupla jornada sem deixar de me ensinar o essencial para minha formação: a ética. E aos meus filhos, Ana Luísa e Marcos, pela compreensão em todas as horas de ausência em favor da vida profissional.

Ao meu parceiro na vida, Nilton de Melo Rodrigues, meu porto seguro no cuidado com nossos filhos nas muitas vezes em que o estudo exigia minha presença em viagens constantes. Por sua dedicação e apoio, muito obrigado, meu amor.

À minha amiga e irmã de alma, Crisolita Gonçalves dos Santos Costa, minha primeira incentivadora, que acreditou neste projeto antes de nós mesmos e, com suas orientações, tornou este sonho em meta, e esta meta, em realidade.

À Professora Dra. Ney Cristina Monteiro de Oliveira, por confiar e apostar em minha proposta de pesquisa de Mestrado de forma ética e imparcial. Pela parceria e presença sempre afetiva nesses dois anos de construção desta dissertação e, principalmente, pelo profissionalismo e humanidade que marcou sua presença em nosso trabalho.

Às Professoras Dras. Janaina Specht da Silva Menezes-PPGEDu/UNIRIO e Terezinha Fátima Monteiro- PPGED/UFPA, membras titulares da banca examinadora de minha Dissertação desde a qualificação, pelas importantíssimas contribuições no trilhar de meus caminhos nesta pesquisa.

Aos professores, técnicos pedagógicos e demais profissionais da Secretaria Municipal de Educação envolvidos com a implantação do Programa Mais Educação em Igarapé-Miri/PA pela partilha espontânea das experiências vivenciadas neste momento histórico para educação e que deram materialidade à minha pesquisa de campo. Em especial, Rosilene Melo, que não mediu esforços em me auxiliar na coleta de dados.

Por último, a todos os companheiros na árdua tarefa de produzir conhecimento na área de políticas públicas educacionais em um país com tantas limitações e problemáticas. Aos professores do PPGED/UFPA que ministraram com competência as disciplinas durante o curso: Vera Jacob, Dalva Valente, Laura Cardoso, Terezinha Monteiro, Marilena Loureiro, Rosana Gemaque e Bendito. Aos meus colegas de turma que, vindos de diferentes realidades, compartilharam suas experiências e enriqueceram nossa vida neste percurso.

Dedico a todos os profissionais da educação de Igarapé-Miri/PA que se arriscam todos os dias na difícil e desafiadora tarefa de tornar realidade o sonho da escola pública de tempo integral e que, por isso, participam ativamente da primeira experiência significativa de ampliação dos tempos e espaços escolares no município com a implantação do Programa Mais Educação, fazendo disso um desafio.

RESUMO

A presente dissertação analisa a política de ampliação da jornada escolar na escola pública brasileira, por meio da implantação do Programa Mais Educação na Secretaria Municipal de Educação e em 02 (duas) escolas de Igarapé-Miri, Estado do Pará, no período de 2011 a 2014. A mesma se insere dentro das discussões de educação integral e(m) tempo integral que, nos últimos anos, vem sendo objeto recorrente de estudos no meio acadêmico. A opção metodológica pela pesquisa qualitativa nos possibilitou uma análise da realidade educacional construída por meio do diálogo com o nosso objeto, numa intensa relação com os sujeitos e documentos produzidos neste contexto. O Estudo de Caso, como processo metodológico, nos permitiu observar a particularidade e singularidade do PME em Igarapé-Miri, possibilitando categorizar as nuances que a implantação deste Programa assumiu, e as concepções partilhadas na Secretaria Municipal de Educação e nas escolas. Esta abordagem contou, ainda, com pesquisa bibliográfica e documental, dos processos construídos nesta realidade. A relevância deste estudo está principalmente na possibilidade de observar como se apresentam as políticas educacionais brasileiras que se propõem a ampliar o tempo de educação escolar na perspectiva da Educação Integral/em tempo integral. A partir das análises, foi possível constatar que a implantação do PME tem possibilitado importantes contribuições na superação da escola pública de turno reduzido que tem se apresentado conteudista e disciplinarizada. Contraditoriamente, neste lócus, ainda não foi possível constatar que a utilização do Programa tem sido uma estratégia exitosa de promoção da Educação Integral/em tempo integral, pois as experiências observadas nos revelam que a ausência de infraestrutura adequada, a necessidade de formação e valorização aos profissionais e a inexistência de diretrizes curriculares tem dificultado esta mudança na escola.

Palavras-chave: Educação Integral, Educação em Tempo Integral, Programa Mais Educação, Igarapé-Miri/PA.

ABSTRACT

This dissertation analyzes the expansion policy of the school day in the Brazilian public school, through the implementation of the Programa Mais Educação in the Municipal Department of Education and two (02) schools of Igarapé-Miri, in Pará State, in the period of 2011 to 2014. It is in line with the discussions on integral education and full time education which, in recent years, have been constant subject of studies in academia. The methodological option for qualitative research enabled us to promote an analysis of educational reality built through dialogue with our object in an intense relationship with the subjects and documents produced in that context. The Case Study, as a methodological process, allowed us to observe the peculiarity and uniqueness of PME in Igarapé-Miri, allowing the categorization of nuances that the implementation of this Program has taken, and the conceptions shared in the Municipal Department of Education and schools. This approach was also conducted with bibliographical and documentary research, about the process built-up in this reality. The relevance of this study is mainly on the possibility to observe how the Brazilian educational policies which proposes to extend the time of education in the perspective of Integral Education/full-time education can be presented. From the analysis, it was found that the implementation of PME has enabled significant contributions in overcoming the reduced public school shift that has been focused in content and disciplines. Contradictorily, in this locus, it has not yet been possible to verify that the use of the Program has been a successful strategy for the promotion of Integral Education/full-time education because the observed experiences reveal that the lack of adequate infrastructure, the need for training and professionals development and the lack of curriculum guidelines has hampered this change in school.

Keywords: Integral Education, Full-Time Education, Programa Mais Educação, Igarapé-Miri / PA.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Universo de entrevistados.....	22
Quadro 2 - Relação de documentos utilizados na elaboração deste capítulo.....	83
Quadro 3 - Organização das Dimensões e Categorias de Análise no contexto dos dados colhidos empiricamente	84
Quadro 4 - Gestores a frente da Prefeitura de Igarapé-Miri nos anos de 2011 a 2014.....	87
Quadro 5 - Igarapé-Miri: IDEB das primeiras Escolas que implantaram o PME – 2007 e 2009.....	96
Quadro 6 - O PME nas Escolas de Igarapé-Miri em 2011: Alunos e Atividades.....	96
Quadro 7 - Ações da Coordenação do PME da SEMED de Igarapé-Miri/2012.....	105
Quadro 8 - Indicadores de Desempenho das Escolas: A-Campo e B-Cidade de 2011 à 2014.....	138

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Trabalhos publicados ANPED e Periódicos da ScIELO - 2010 à 2014.....	42
Tabela 2 - Estimativas populacionais de Igarapé-Miri - 2011 A 2014.....	88
Tabela 3 - Matrícula da Rede Municipal de Igarapé-Miri - 2011 A 2014.....	90
Tabela 4 – Indicadores de Desempenho Educacionais de Igarapé-Miri no Ensino Fundamental- 2011 a 2014 – INEP.....	93
Tabela 5 - IDEB de Igarapé-Miri no Ensino Fundamental- 2011 A 2014.....	94
Tabela 6 - Adesão do PME pelas Escolas Municipais em Igarapé-Miri- 2011 A 2014.....	106
Tabela 7 - Recurso do PME disponibilizado as Escolas Municipais em Igarapé-Miri - 2011 à 2014.....	106
Tabela 8 - Alunos Matriculados na Escola A – Campo – 2011 à 2014.....	129
Tabela 9 - Número de Alunos da Escola B-Cidade: CENSO e Plano do PME – 2011 à 2014.....	135

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Mapa do Município	86
Figura 2 - Gráfico Indicador de Evasão Escolar no Município de Igarapé-Miri/PA 2009 à 2011	93
Figura 3 - Ações Necessárias para a construção da Política Pública de Educação Integral no Brasil, a partir do PME.....	101
Figura 4 - Trecho do Relatório das Ações Pedagógicas da SEMED/2011.....	104
Figura 5 - O PME como Política Pública de fomentação da Educação Integral/em tempo integral.....	126
Figura 6 – Possibilidades do Programa Mais Educação a Escola.....	139

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AIB – Ação Integralista Brasileira

ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

CAIC - Centro de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente

CENPEC – Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária

CENSO - Pesquisa declaratória realizada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas (INEP) em regime de colaboração com Estados e Municípios. Na área educacional é realizado anualmente

CEUs - Centros Educacionais Unificados

CIEPs - Centros Integrados de Educação Pública

CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

CNTE - Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação

CUT – Central Única dos Trabalhadores

EJA- Educação de Jovens e Adultos

ETIs – Escolas de Tempo Integral

FIES - Fundo de Financiamento Estudantil

FNDE - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

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

IBGE- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IDEB- Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

IDH – Índice de Desenvolvimento Humano

INEP- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDB - Leis e Diretrizes e Bases da Educação Brasileira

ME - Ministério do Esporte

MEC- Ministério da Educação

MDS – Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome

MINC - Ministérios da Cultura

MMA – Ministério do Meio Ambiente

MST – Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra

MTC – Ministério da Ciência e da Tecnologia

NUPPAE - Núcleo de Planejamento, Projeto Pesquisa e Avaliação Educacional da SEDUC

PAF - Programa de Ações Financiáveis

PDDE- Programa Dinheiro Direto na Escola

PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação

PDE-ESCOLA- Plano de Desenvolvimento da Escola

PDRAE- Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado

PLANFOR - Plano Nacional de Educação Profissional

PME- Programa Mais Educação

PNE- Plano Nacional de Educação

PPP- Projeto Político Pedagógico

PROUNI - Programa Universidade para Todos

SAEN – Secretaria Adjunta de Ensino do Estado do Pará

SECAD – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade

SEDUC – Secretaria de Estado de Educação do Pará

SEMED- Secretaria Municipal de Educação

SEB - Secretaria de Educação Básica

SIMEC- Sistema de Informações do Ministério da Educação

SciELO - *Scientific Electronic Library Online*

SME- Secretaria Municipal de Educação

SOME- Sistema Modular de Ensino

SUAS - Sistema Único de Assistência Social

UNDIME - União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO: AS ORIGENS E OS CAMINHOS DA PESQUISA	14
SEÇÃO I - A EDUCAÇÃO INTEGRAL/DE TEMPO INTEGRAL: NATUREZA E CARACTERIZAÇÃO DAS CONCEPÇÕES POLÍTICO-IDEOLÓGICAS DO PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO.....	25
1.1 – EDUCAÇÃO INTEGRAL E EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL: DIFERENÇAS E CONVERGÊNCIAS	26
1.2 - A EDUCAÇÃO INTEGRAL/DE TEMPO INTEGRAL NO PENSAMENTO EDUCACIONAL BRASILEIRO.	30
1.3 – A TENDÊNCIA DAS PESQUISAS EM POLÍTICAS PÚBLICAS VOLTADAS PARA O AUMENTO DO TEMPO DA CRIANÇA NA ESCOLA, A EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL E O PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO NO BRASIL NOS ANOS DE 2010 À 2014.	41
1.3.1 - Levantamento dos dados da ANPED	44
1.3.2 - Levantamento dos dados dos Periódicos da ScIELO	45
1.3.3 - Análise dos Resultados dos Artigos.....	47
SEÇÃO II - O CENÁRIO EDUCACIONAL BRASILEIRO DE IMPLANTAÇÃO DO PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO.....	52
2.1 – O MODELO DO FEDERALISMO BRASILEIRO E AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS A PARTIR DOS ANOS DE 1990: REFLEXO DA DESCENTRALIZAÇÃO/DESCONCENTRAÇÃO NA IMPLANTAÇÃO DO PME.....	56
2.2 – A CENTRALIDADE DA ESCOLA NA EXECUÇÃO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS E DO PME	73
SEÇÃO III - O PME NO MUNICÍPIO DE IGARAPÉ-MIRI: UM OLHAR INICIAL.77	
3.1 – O PROCESSO DE IMPLANTAÇÃO DO PME EM IGARAPÉ-MIRI/PA.....	85
3.2- AS CONCEPÇÕES DE EDUCAÇÃO INTEGRAL E EDUCAÇÃO DE TEMPO INTEGRAL NO PROCESSO DE IMPLANTAÇÃO DO PME NA SEMED: ANÁLISE DOS DOCUMENTOS ORIENTADORES E DA FALA DOS AGENTES ENVOLVIDOS NO PROCESSO	116
3.3 – O REFLEXO DAS AÇÕES EFETIVADAS NAS ESCOLAS: ANÁLISE DA ENTREVISTA COM OS PROFESSORES COMUNITÁRIOS	128
APROXIMAÇÕES CONCLUSIVAS.....	143
REFERÊNCIAS	152
ANEXOS	160
APÊNDICES.....	180

INTRODUÇÃO: AS ORIGENS E OS CAMINHOS DA PESQUISA

A presente dissertação é resultado de uma pesquisa realizada durante o curso de Mestrado em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto de Ciências da Educação (ICED) da Universidade Federal do Pará (UFPA), na linha de Políticas Públicas. Nossa identificação com estudos desta área remonta ao início de meu trabalho como educadora. No ano de 2006, quando iniciávamos nossas atividades como professoras de Ensino Fundamental – séries iniciais na Prefeitura Municipal de Igarapé-Miri, uma das primeiras indagações surgidas ao refletir sobre a prática pedagógica das escolas públicas foi justamente a presença efetiva das Políticas Públicas Educacionais desenvolvidas pelos governos municipais, sob o financiamento do governo federal, e, ainda, quais seus reais reflexos neste contexto.

A primeira escola em que desenvolvi minhas atividades profissionais era localizada na periferia da área urbana de Igarapé-Miri, onde convivíamos diariamente com as inúmeras problemáticas de escolas públicas periféricas vítimas da ausência do poder público. O contato com as dificuldades de financiamento adequado, infraestrutura imprópria para um atendimento digno, profissionais desmotivados e mal remunerados, entre outros fatores, me causavam inquietação quanto à efetividade das políticas educacionais garantidas por diversas legislações. Neste contexto, uma indagação nos acompanhou durante muito tempo: como as ações políticas podem melhorar a escola pública? Esta foi nossa primeira experiência, da qual emergiram nossas primeiras indagações e/ou problemas de pesquisa envolvendo questões relacionadas às políticas educacionais.

A partir de então, buscamos conhecer as principais iniciativas, governamentais ou não, que se propunham como afirmativas na tentativa de melhorar a qualidade da escola pública brasileira. Neste processo empírico, passamos a estudar, já fora da academia, com interesse profissional e pessoal, as legislações educacionais; Planos, Programas e Projetos governamentais; movimentos educacionais históricos (os Pioneiros da educação-1930 e os voluntariados do século XX, entre outros); e experiências exitosas na área. Em todas essas iniciativas, nos chamava a atenção o discurso da ampliação do tempo (em hora/aula) da criança na escola como estratégia para a melhoria do ensino público.

A intenção do presente estudo veio destas indagações, mais especificamente das surgidas no decorrer da experiência profissional com o Programa Mais Educação desde o ano de 2011, no âmbito da Escola Municipal Santa Bárbara em Igarapé-Miri/PA, onde desempenhamos a função de Coordenadora Pedagógica e Professora Comunitária do

Programa por três anos. Durante este período, juntamente com as formações e estudos acerca da temática, e participando da organização para a implantação do mesmo na referida escola, nos chamou a atenção o debate acerca das políticas de Educação em tempo integral atrelada ao desenvolvimento de programas educacionais no âmbito municipal. Especificamente, quanto ao Programa Mais Educação, era motivo de nossas primeiras indagações a efetividade ou êxito da proposta defendida pelo governo brasileiro de induzir a Educação Integral/em tempo integral por meio do Programa e os desdobramentos que o mesmo apresenta na gestão da Secretaria Municipal de Educação na Escola.

Problematizar a implantação das políticas públicas na gestão da escola nos municípios por meio dos Programas como o Mais Educação é um exercício que pode nos auxiliar na produção de novos conhecimentos, principalmente sobre os que se relacionam ao aumento da jornada escolar do aluno na escola pública e sua relação com a proposta de Educação Integral/em tempo integral. Deste interesse, surgiram nossos primeiros estudos sobre o Programa Mais Educação quando, ainda na fase de elaboração do nosso projeto de pesquisa, éramos movidos pela investigação de conhecer as nuances que o mesmo assume nas Secretarias Municipais de Educação, uma vez que se apresenta como indutor da política de Educação Integral nas instâncias subnacionais:

a perspectiva de ampliar tempos, espaços, atores envolvidos no processo e oportunidades [educativas] em benefício da melhoria da qualidade da educação dos milhares de alunos brasileiros. Desse ideal constitui-se o **Programa Mais Educação** como estratégia do governo federal para a promoção da educação integral no Brasil contemporâneo (BRASIL, 2009d, p. 5) (grifos do autor)

Nossas primeiras leituras nos fizeram reconhecer que o Programa Mais Educação é uma ação política do governo do Estado brasileiro, o qual, em seu discurso oficial, tenta consolidar as necessidades de melhoria da qualidade da educação através da ampliação do número de horas e espaços para o atendimento educacional das crianças da escola pública. Esta medida foi criada pela Portaria Interministerial nº 17/2007 com o objetivo de ampliar os tempos e espaços escolares no contraturno através da oferta de atividades de cunho pedagógico e temáticas diversificadas em meio ambiente, esporte e lazer, direitos humanos, cultura e artes, cultura digital, prevenção e promoção da saúde, educomunicação, educação científica e educação econômica. Ele integra o Plano de Desenvolvimento da Educação PDE-MEC na intenção de ser uma grande proposta de ação para a melhoria da educação do País.

O Programa Mais Educação, enquanto Programa estratégico, é reconhecido como uma ação governamental que envolveu parcerias intersetoriais e intergovernamentais no Brasil.

Graças a sua implantação nas escolas, segundo informações divulgadas no Portal Brasil, a ampliação da jornada escolar para sete horas diárias em 2014 deve chegar a 7.000.000 (sete milhões) de estudantes das redes públicas do ensino fundamental urbano e rural, matriculados em 60.000 (sessenta mil) escolas com recursos do referido programa.

Na concepção apresentada pelo governo brasileiro, nos documentos oficiais do Programa, tais como Série Mais Educação: Cadernos I, II e III; Portaria 17/2007; Decreto 7.083/2010; Manual de Operacionalização do PME; e Passo a Passo do PME, a Educação Integral nos é apresentada como uma concepção ainda em construção, que compreende o desenvolvimento humano em todas as suas dimensões e durante toda a sua vida, sendo ela a própria definição de educação e o ideal da educação pública democrática e de qualidade. Nesta perspectiva, atualmente/recentemente instituiu-se uma agenda de educação integral que, demandada pelo direito constitucional de educação para todos e reivindicada pelas camadas populares de menor poder aquisitivo que requerem a ampliação do dever político do Estado e dos sistemas educacionais públicos, está presente em toda legislação educacional brasileira contemporânea. Esta agenda, que contempla o Programa Mais Educação como indutor da Educação Integral nos espaços escolares, é ainda consequência de inúmeras reivindicações históricas dos brasileiros.

Esses estudos nos levaram a constatar que a discussão que o Programa traz sobre Educação Integral/em tempo integral não é recente no Brasil. Segundo estudos sobre sua história, Pegorer (2014) e MEC (2009), a discussão sobre a Educação Integral se inicia na década de 1920 com as contribuições de duas principais correntes: a da Ação Integralista Brasileira e da Liberal. A defesa por uma educação integral e/ou de tempo integral está presente no histórico Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova em 1932, tendo como idealizadores: Fernando de Azevedo, Anísio Teixeira, Cecília Meireles e outros 23 intelectuais brasileiros. No entanto, somente a partir da década de 1950 surgiram experiências concretas de ampliação do tempo da criança no âmbito escolar, a exemplo: Centro Educacional Carneiro Ribeiro - **Ano: 1950 - Idealizador(a): Anísio Teixeira;** Escolas-classe e Escolas-parque - **Ano: 1960 Idealizador(a): Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro;** Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs) - **Ano: 1980 - Idealizador(a): Darcy Ribeiro;** entre outros.

Neste contexto, a defesa da educação em tempo integral ganhou força no Brasil com a Constituição Federal do Brasil/1988 e com os crescentes movimentos em prol de melhorias de qualidade da educação da década de 1980 e 1990. Esse movimento impulsionou a criação de políticas e programas educacionais voltadas para garantir a presença da criança na escola e

umentar seu tempo de permanência, tendo em vista o aumento da jornada escolar. Mais Cultura, Escola Integrada, Escola de Tempo Integral, Segundo Tempo e o Programa Mais Educação são exemplos de Programas e ações do Ministério da Educação e Cultura que materializam esta política e se propõem a ampliar a jornada da criança na escola, oferecendo novas oportunidades de educação aos alunos das escolas públicas municipais e estaduais.

Com o olhar voltado para este movimento em tempos mais recentes, na presente pesquisa optamos por analisar um fragmento da ação política do governo brasileiro: a implantação do Programa em Igarapé-Miri/PA. A partir dele, em sintonia com as discussões que envolvem o Programa, se consolidou, após redefinição, nossa questão central nesta pesquisa: como se materializam as políticas públicas do Ministério da Educação e Cultura - MEC que se propõem em ampliar a jornada dos alunos na escola pública brasileira? No intuito de analisarmos mais profundamente a questão central, buscamos também responder às seguintes indagações: Como se efetivou a implantação do Programa Mais Educação no município de Igarapé-Miri/PA? Que(ais) concepção(ões) de educação integral emerge(m) do Programa Mais Educação? Quais reflexos podem ser observados a partir da gestão municipal da Secretaria Municipal de Educação?

Essas questões norteadoras nos indicaram a certeza de que poderíamos produzir contribuições à produção científica acerca das Políticas Públicas voltadas para a Educação Integral/em tempo integral na escola básica, para tanto, materializamos nosso desejo no Projeto de Pesquisa intitulado **“Políticas de Ampliação da Jornada Escolar: a implantação do Programa Mais Educação em Igarapé-Miri”**, do qual advém a presente dissertação. Desenvolvido com a perspectiva de discutirmos como vêm sendo implementadas as políticas de educação no Brasil que visam a ampliar a jornada escolar do aluno na escola pública. Nele, partimos da premissa de que tais políticas, na concepção do Governo Brasileiro, se caracterizam como indutoras da Educação Integral em tempo integral. Para tanto, escolhemos o Programa Mais Educação como objeto desta pesquisa, pois acreditamos ser ele, atualmente, o principal e mais abrangente programa do governo federal que se propõe a aumentar o tempo de permanência (hora/dia) do aluno na escola.

Analisar a implantação do Programa Mais Educação na Secretaria Municipal de Educação de Igarapé-Miri e nas escolas foi nosso objetivo principal nesta pesquisa. Para tanto, nos ocupamos especificamente em: analisar a concepção de educação integral e de tempo integral, a partir do Programa Mais Educação; analisar como se efetivou a implantação do programa Mais Educação no município de Igarapé-Miri/PA; e identificar as mudanças ocorridas na concepção e organização da secretaria municipal de educação e escolas com a

implantação do Programa Mais Educação. Com esta intenção, dialogamos com os teóricos que discutem a política pública brasileira em confronto com recorte da implantação do PME em Igarapé-Miri/PA, que possibilita o aumento da jornada que a criança permanece na escola.

O referencial que embasou o processo metodológico desta pesquisa foi a pesquisa qualitativa e o estudo de caso. Com a função de oportunizar novos olhares sobre a política de Educação Integral em nosso País, mais especificamente nas Secretarias Municipais de Educação e em duas escolas, o mesmo nos auxiliou rumo às análises das ações de gestão pedagógicas e administrativas na implantação do Programa e sua intenção de induzir a Educação Integral/em tempo integral. Para tanto, sua natureza qualitativa foi essencial, pois nos garantiu uma partilha de informações intensa, uma relação dinâmica com os envolvidos no processo, um contato direto do pesquisador com o seu objeto e a observação detalhada, reconhecendo a singularidade do recorte pesquisado.

A peculiaridade de um estudo partilhado entre pesquisador e objeto de pesquisa tem tornado este tipo de pesquisa bastante recorrente no campo educacional. Segundo Bogdan e Biklen (1994), a tradição da pesquisa qualitativa em educação vem num recente crescimento: “Ainda que a investigação qualitativa no campo da educação só recentemente tenha sido reconhecida, possui uma longa e rica tradição” (BOGDAN e BIKLEN, 1994, p. 19), o que confirma sua eficácia para análises deste campo e justificam a nossa escolha metodológica.

Desde suas origens no século XIX, a pesquisa qualitativa tem contribuído em muito para a compreensão dos fenômenos educacionais presentes na pesquisa educacional nesta relação dinâmica dos agentes envolvidos. Fato que se repetiu em nosso estudo e que fez deste enfoque o ideal para o que nos propomos, pois tivemos como características principais o envolvimento direto do pesquisador com o objeto a ser pesquisado - pessoas, fatos e documentos; além do que, buscamos desvelar significados sem pré-definições, tendo o processo de investigação como regulador de nossas análises.

Este processo metodológico nos possibilitou contato direto com o objeto de pesquisa, através dos documentos produzidos pela SEMED e das entrevistas, pois são características da investigação qualitativa, presentes em nossa pesquisa: “[...] a fonte directa de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal” (BOGDAN e BIKLEN, 1994, p. 47). Durante esse contato voltamos nossa atenção para os dados relevantes aos objetivos que queríamos atingir.

os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva. Não recolhem dados ou provas com o objectivo de confirmar ou infirmar hipóteses construídas previamente; ao invés disso, as abstrações são construídas à medida

que os dados particulares que forem colhidos se vão agrupando (BOGDAN e BIKLEN, 1994, p. 50).

A opção metodológica pela pesquisa qualitativa nos possibilitou também a análise da realidade educacional construída através do diálogo com o nosso objeto, onde nos foi oportunizado conhecer as peculiaridades deste Programa em Igarapé-Miri/PA numa intensa relação com os sujeitos e documentos produzidos neste contexto. Segundo Chizzotti (2006), a pesquisa qualitativa “[...] parte do fundamento que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto” (p. 78). Afirmação reforçada por Bogdan e Biklen (1994), nestes termos: “o processo de condução de investigação qualitativa reflecte uma espécie de diálogo entre os investigadores e os respectivos sujeitos” (p. 51). Sendo assim, o referencial metodológico adotado nos possibilitou a análise das políticas públicas de Educação Integral, reconhecendo em suas ações os formatos e significados que ela assume no país, mais especificamente no recorte de Igarapé-Miri/PA dentro de um envolvimento dinâmico e dialógico com os sujeitos.

O desenvolvimento da pesquisa ocorreu a partir do estudo de um caso específico: A gestão do Programa Mais Educação na Secretaria Municipal de Educação de Igarapé-Miri/PA. Nessa localidade, o Programa foi implantado em 2011, mas será analisado no período de 2011 a 2014, pois, embora saibamos que o momento de implantação de um Programa é único, acreditamos que os reflexos desta implantação nem sempre estão presentes no momento real em que a mesma ocorre, necessitando portanto de um tempo maior para os observarmos com maior precisão.

Enfatizamos ainda que o PME tem a particularidade, dentro do recorte de tempo escolhido (2011 a 2014), de ser um programa executado em gestões diferenciadas (prefeito, secretário de educação e diretor de ensino), pois o contexto político local teve uma alternância de governo municipal atípica, com 4 (quatro) diferentes prefeitos assumindo a gestão municipal. Assim, acreditamos que tal estudo nos possibilitou análises de gestões e ações diferenciadas em um mesmo recorte.

Foi através deste estudo singular que encontramos características essenciais para atingirmos os objetivos que pretendíamos na pesquisa: é uma gestão municipal de educação que tem o Programa Mais Educação, foco de nosso estudo, como primeiro e mais abrangente programa de aumento do tempo de permanência da criança na escola de ensino fundamental; o número de escolas atendidas tem se ampliado a cada ano, remetendo-nos a uma possível aceitação da política; e, por fim, é uma realidade que nos garante um recorte amazônico concreto da população pela qual optamos como referência para esta pesquisa.

Segundo André (2005), o Estudo de Caso de foco qualitativo possui as seguintes características: “particularidade, descrição, heurística e indução” (MERRIAM, 1988 apud, ANDRÉ, 2005, p. 17). Neste enfoque, a particularidade está na implantação do Programa Mais Educação no contexto da Gestão Municipal que tem ações e agentes específicos envolvidos no processo. Sua descrição nos possibilitou uma análise dos caminhos percorridos pelo Programa, a partir de sua singularidade, de onde também emergiram circunstâncias complexas e de relevância, decorrentes das relações estabelecidas no ambiente.”O conhecimento gerado pelo estudo de caso é: Mais concreto, mais contextualizado, mais voltado para a interpretação do leitor e baseado em populações de referência” (MERRIAM, 1988 apud, ANDRE, 2005, p. 16 e 17).

A presente pesquisa foi desenvolvida em três momentos. Inicialmente, realizamos o levantamento bibliográfico, “fruto de uma atividade metódica” (MOROZ e GIANFALDONI, 2002, p. 28), que culminou na construção do quadro de referência para o trabalho que estamos a realizar, norteando os próximos momentos da pesquisa e ajudando na delimitação da problemática. Para tanto, nos aportamos em autores que construíram o pensamento educacional brasileiro de Educação Integral, realizamos pesquisa em trabalhos e/ou artigos publicados dentro da temática em periódicos educacionais, e analisamos os documentos do MEC sobre o Programa Mais Educação, tais como: A Portaria Interministerial nº 17 (24/04/2007), que cria e regula o Programa Mais Educação; o Decreto nº 7.083 (27/01/2010); O Manual Operacional de Educação Integral 2014 e os Textos de Debate Séries Mais Educação (Cadernos I, II e III). Nossa intenção aqui era definir as dimensões teóricas e mapear os artigos publicados que tratam da temática. Nesta fase, confirmamos nossa definição do foco deste estudo: a implantação do PME.

No segundo momento deste percurso metodológico, realizamos a coleta de dados empíricos, fase de delimitação do estudo. Denominado Pesquisa de Campo, este momento, que aconteceu concomitantemente ao anterior, no qual nos dedicamos a levantar os dados da Secretaria Municipal de Educação de Igarapé-Miri e em duas escolas municipais referentes à implantação do Programa Mais Educação. Nosso *locus* inicial foi somente a SEMED. No entanto, fez-se necessário pós-qualificação conhecer os reflexos das ações de implantação do PME nas escolas municipais como parte do mesmo. Durante esta etapa do estudo de caso, priorizamos a observação, a análise de documentos produzidos pela SEMED e as entrevistas, considerando o que André (2005, 53) define como sendo “os principais métodos de coleta de dados no desenvolvimento dos estudos de caso”.

Os documentos analisados foram os utilizados e/ou produzidos pela gestão na implantação e execução do Programa Mais Educação, tais como: planos de trabalho pedagógico, relatórios e orientações de implantação do PME. Durante a análise dos documentos produzidos no processo de implantação do Programa Mais Educação, procuramos, a partir do escrito produzido, de acordo com os objetivos desta pesquisa, descrever e analisar as mensagens “ocultas” das ações que foram implantadas, com base nos vestígios escritos deixados. Segundo Franco (2003), a análise de conteúdo é um processo que valoriza o conteúdo “manifesto”, ou seja, o documento em si, para se chegar ao conteúdo “latente”, pois é a partir de sua descrição que podemos fazer as interpretações, através de um procedimento denominado de “inferência”.

o que está escrito, falado, mapeado, figurativamente desenhado e/ou simbolicamente explicitado sempre será o ponto de partida para a identificação do conteúdo manifesto (seja ele explícito e/ou latente). A análise e a interpretação dos conteúdos enquadram-se na condição dos passos (ou processos) a serem seguidos. Reiterando, diríamos que, para o efetivo “caminhar neste processo”, a contextualização deve ser considerada como um dos principais requisitos, e, mesmo, “o pano de fundo” no sentido de garantir a relevância dos resultados a serem divulgados e, de preferência, socializados (FRANCO, 2003, p. 24).

Em nossa pesquisa, essa contextualização aconteceu a partir do levantamento bibliográfico, explicitado na fase anterior, e nos documentos produzidos pelos agentes envolvidos no processo, presentes na segunda fase.

Durante a pesquisa de campo, realizamos também as entrevistas semiestruturadas aplicadas aos técnicos da Secretaria Municipal de Educação (responsáveis pelo Programa Mais Educação) no período de 2011 a 2014 e a duas Professoras Comunitárias que participaram da implantação do Programa em escolas. Os critérios utilizados para a escolha dos entrevistados foram: os profissionais que participaram da implantação do PME no município de Igarapé-Miri/PA desde as primeiras ações de gestão e organização do trabalho pedagógico; sendo coordenadores pedagógicos e equipe gestora da SEMED, que criaram os primeiros instrumentos de orientação de execução do PME, providenciaram os materiais e equipamentos e vivenciaram as primeiras problemáticas do processo; e os professores comunitários responsáveis pela execução do programa nas primeiras escolas nas zonas urbanas e rurais do município.

O Quadro 1 materializa os critérios para a seleção dos entrevistados:

Quadro 1 — Universo dos Entrevistados

Respondentes	Motivos da seleção	Nº de participantes
--------------	--------------------	---------------------

Secretário Municipal de Educação (Professor)	Estava à frente da gestão municipal da Secretaria de Educação no momento da implantação do PME em Igarapé-Miri (2011). Conhecer a sua concepção de Educação Integral e Saber como ocorreu o processo de implementação do Programa.	01 (um)
Diretor de Educação da Secretaria Municipal de Educação (Pedagogo)	Trabalhou por quatro anos (2009 à 2012) como Diretor de Educação na Secretaria de Educação, com a função de Coordenar os setores de Coordenação Pedagógica na referida secretaria. Quais processos foram necessários (antes, durante e depois) para implantação do PME na SEMED.	01 (um)
Coordenador Municipal do PME (Pedagogo)	Primeiro coordenador pedagógico (2011 e 2012) a frente do departamento criado com a função de coordenar o PME no município. Observar como está organizado o trabalho pedagógico e administrativo desta coordenação e seu trabalho com as escolas.	01 (um)
Professora Comunitária (professora)	Foram as primeiras profissionais lotadas com a função de coordenar o PME em 02 (duas) escolas municipais de Igarapé-Miri. O que representa o PME para as escola. Quais ações foram desenvolvidas para implantar o PME nas escolas, que conflitos surgiram no momento e a relação SEMED & Escola neste contexto.	02 (duas)

Fonte: Criado pela autora para apresentar os critérios utilizados na seleção dos entrevistados, 2016.

Em síntese, o quadro descreve os critérios utilizados na seleção dos seguintes profissionais entrevistados para pesquisa: o Gestor da Secretaria Municipal de Educação e o Diretor de Ensino responsáveis pela implantação do Programa em 2011; o Técnico que primeiro assumiu a Coordenação Pedagógica da Secretaria Municipal de Educação responsável pelo Programa Mais Educação na SEMED e que permaneceu por mais tempo à frente desta coordenação nos anos de 2011, 2012, 2014 e 2015; e duas Professoras Comunitárias responsáveis pela implantação do Programa no primeiro grupo de escolas públicas municipais (2011), sendo uma delas de Escolas do Campo e a outra da Cidade, e que permaneceram por mais tempo na função.

O tipo de entrevista que utilizamos foi a não-diretiva, pois sua utilização nos favoreceu quanto à captação de uma informação mais profunda do que outros procedimentos, como a entrevista dirigida, pois, a partir dela e durante seu processo, na investigação sociológica

o objetivo da entrevista não-diretiva consiste em captar as identificações através da fala dos indivíduos, mediante a superação das censuras que nela se manifestam. Isso permitiria uma apreensão da ideologia nas suas dimensões social e individual (THIOLLENT, 1987, p. 89).

Na terceira fase, realizamos a análise sistemática dos dados. Assim, os dados coletados nos possibilitaram delinear a análise do objeto da pesquisa e produzir as considerações acerca do confronto entre teoria e prática. A partir deste momento, nos foi possível observar uma nova produção de conhecimento acerca de instituição de políticas públicas educacionais de Educação Integral/em tempo integral que estão sendo construídas no país, especificamente neste recorte.

Este confronto do “ideal” propagado pelo discurso governamental e do “real” observado nos dados coletados levou em consideração a origem do termo “Educação Integral” ou “em tempo integral” e o momento histórico presente, dentro de uma realidade concreta dialética em pleno desenvolvimento. Em se tratando de políticas públicas educacionais, nossa pesquisa trará para o campo epistemológico outras perspectivas de dimensões de análise não presentes apenas no campo aparente, possibilitando uma conexão entre os diferentes aspectos que compõem a realidade analisada neste recorte.

a análise de uma determinada política educacional é sempre um recorte, uma singularidade que ganha significado na particularidade do momento histórico em que é concebida e pelas determinações mais universais que advêm do sistema orgânico do capital com suas contradições nos campos científico, tecnológico, econômico, cultural, ético-político e educacional (MASSON, 2002, p. 9).

O texto produzido nesta pesquisa está organizado em três seções e teve a intenção de ir além da mera descrição de um recorte da política pública educacional brasileira, no sentido de apontar problemas e necessidades pontuais, possibilitando assim um olhar dialético das relações sociais que permeiam tais políticas. A primeira seção, com a temática “*A Educação Integral/em tempo integral: natureza e caracterização das concepções político-ideológicas do programa mais educação*” analisa as ideias que influenciaram a construção da concepção de Educação Integral presente no Programa Mais Educação, suas tensões e tendências nas concepções político-filosóficas presentes nesta contemporaneidade. O estudo bibliográfico que retrata a história recente de estudos das pesquisas sobre as experiências de Educação Integral/em tempo integral, foi fundamental para o aprofundamento teórico desta pesquisa. Também foi relevante para o nosso aprofundamento, delimitação de nosso campo teórico e para o estado da arte, o estudo realizado nos artigos científicos publicados nos últimos cinco anos, nas plataformas de dados da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) e no banco de dados da Scientific Electronic Library Online (SciELO).

Na segunda seção, sob o título “*O Cenário Educacional Brasileiro de Implantação do Programa Mais Educação*”, nossa intenção foi aprofundar o estudo sobre as políticas públicas

educacionais como fruto do confronto de interesses, na dimensão política-ideológico, que coloca, de um lado, os movimentos sociais educacionais e suas históricas reivindicações por garantias de direitos fundamentais e, por conseguinte, melhorias na educação pública e sua democratização, através da ampliação de tempos e espaços escolares; e, de outro lado, os defensores do Estado Mínimo para quem a diminuição de gastos do Estado com políticas sociais é premissa básica que defendem a divisão da responsabilidade da educação pública com todos os cidadãos num pacto federativo formatado para este fim.

Na terceira seção, abordamos o *locus* pesquisado: O município de Igarapé-Miri, sua organização educacional pública sob gestão da Secretaria Municipal de Educação (SEMED). E ainda fazemos uma análise descritiva da implantação do Programa Mais Educação neste universo. Nossa abordagem ouviu os agentes envolvidos na implantação do Programa para perceber os processos instituídos, a(s) concepção(ões) de Educação Integral partilhada(s) e as ações efetivadas na escola. Intitulado “O *PME no município de Igarapé-Miri: um olhar inicial*”, esta seção registra nossas análises dos dados (observação, entrevista e documentos) pesquisados em confronto com fragmentos da literatura produzida sobre o Programa por autores independentes e pelo Ministério da Educação e Cultura. No texto produzido, materializamos, à luz dos referenciais teórico-metodológicos abordados, nosso olhar para a experiência de Igarapé-Miri/PA com o Programa.

Nas *Considerações Conclusivas*, emergiram as análises buscando discutir nossa aproximação com as questões iniciais. Nessas considerações trazemos, nas reflexões partilhadas neste estudo, o desvelar de nuances que a implantação do Programa Mais Educação apresentou na gestão municipal, com ênfase na concepção de Educação Integral/em tempo integral que vem sendo defendida no município de Igarapé-Miri no Estado do Pará. Essas considerações representam a nossa contribuição para os estudos acerca deste objeto. Por isso, nossa intenção é deixá-la aberta para o registro de novos processos epistemológicos que tratem da temática.

Nosso olhar nesta direção produziu consideráveis reflexões sobre o rumo que as políticas públicas educacionais de ampliação da jornada escolar têm tomado, através da efetivação de Programas governamentais. E, a partir dele, foi possível acompanharmos e analisarmos os caminhos e descaminhos que a educação pública elabora rumo a uma efetivação da Educação no verdadeiro sentido da palavra que é a “formação integral” do aluno.

SEÇÃO I - A EDUCAÇÃO INTEGRAL/DE TEMPO INTEGRAL: NATUREZA E CARACTERIZAÇÃO DAS CONCEPÇÕES POLÍTICO-IDEOLÓGICAS DO PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO

O conceito mais tradicional encontrado para a definição de educação integral é aquele que considera o sujeito em sua condição multidimensional, não apenas na sua dimensão cognitiva, como também na compreensão de um sujeito que é sujeito corpóreo, tem afetos e está inserido num contexto de relações. Isso vale dizer a compreensão de um sujeito que deve ser considerado em sua dimensão biopsicossocial (GONÇALVES, 2006, p. 3).

Nossa incursão neste capítulo inicial analisa as ideias que influenciaram a construção da concepção de Educação Integral/de tempo integral presente no Programa Mais Educação (PME), o qual é parte integrante da agenda governamental das políticas públicas educacionais de promoção da educação integral/em tempo integral no Brasil. Esta temática tem sido recorrente em nosso cenário histórico desde o século passado, com a convivência de várias concepções e experiências que enriqueceram e construíram o debate atual. Sendo assim, ao tomá-la como foco de pesquisa, podemos compreender análises em diferentes abordagens. Especificamente, neste trabalho temos a intenção de abordá-la dentro do PME que tem se configurado como política de ampliação do tempo e espaço da criança na escola pública brasileira numa perspectiva pedagógica de promoção da educação integral em tempo integral. Neste intuito, passemos a analisar as ideias relativas ao PME a partir de sua natureza político-ideológica, acreditando que as mesmas têm princípios diversos, e por isso podem apresentar diferentes vertentes, convergentes ou não.

Para atingirmos nosso objetivo nesta seção, organizamos nossas análises em três momentos: inicialmente, categorizamos os termos “educação integral” e “educação em tempo integral” em uma abordagem sócio-histórica e político-filosófica. Posteriormente, analisamos, no que tange à ideologia, as concepções teórico-conceituais presentes nas práticas de educação integral na história do Brasil como responsáveis pela construção do pensamento educacional atual. Por fim, abordamos as análises político-filosóficas que as caracterizam em nossa contemporaneidade e que estão presentes em estudos das experiências de educação integral/de tempo integral, vinculada ou não à política implantada pelo Estado brasileiro, nos artigos científicos publicados nos últimos 4 (quatro) anos, na ScIELO¹ e ANPED².

¹ Scientific Eletronic Library Online.

² Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação.

1.1 – EDUCAÇÃO INTEGRAL E EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL: DIFERENÇAS E CONVERGÊNCIAS

Ao iniciarmos nosso debate, é importante destacar que a aproximação dos termos “educação integral” e “educação em tempo integral”, assim como suas experiências na escola brasileira dão origem a inúmeras dúvidas e conflitos conceituais. Essa confusão tem aumentado nos últimos anos devido à ampliação da discussão acerca destes termos na escola pública, acompanhada pelo crescimento das experiências que ampliam o período de permanência (horas diárias) do aluno na escola, resultante da vivência de programas como o PME, que se intitula promotor da educação integral. Entre as principais considerações deste contexto conceitual, ressaltamos que os termos apresentam significados diferentes, embora com intenções que por vezes convergem, e que, apesar de a educação integral prescindir um tempo integral, nem sempre a educação em tempo integral se realiza dentro dos princípios de uma educação integral.

Na tentativa inicial de categorizá-los para diferenciá-los e aproximá-los, podemos dizer que o primeiro termo - Educação Integral – é utilizado quando nos referimos a um projeto de educação do homem que pretende um desenvolvimento global, ou seja, está ligado à ideia de formação do homem em todas as dimensões, sendo de responsabilidade de toda uma sociedade. Acreditamos, como Gonçalves (2006), que esta definição de Educação Integral é a mais clássica e contempla o cerne das diversas correntes que circulam no cenário brasileiro, as quais serão explicitadas ainda neste capítulo.

O segundo termo – educação em tempo integral - se refere à ação de estender o tempo do processo educacional que é oferecido ao aluno na escola. Entendemos, segundo a legislação brasileira³, que o termo compreende uma expansão da jornada em termos de horas diárias nas escolas de 4 para 7 horas ou mais, visando ao provimento de relação entre os diferentes saberes.

Neste trabalho, deve-se entender o termo “tempo integral” como a ampliação da carga horária dos alunos na escola. Esta ampliação, segundo o Decreto nº 7.083/2010, no parágrafo 1º do artigo 1º que dispõe sobre o PME, objeto desta pesquisa, é apresentada da seguinte forma:

³ Citamos os Decreto nº 6.253/2007- artigo 4º e o nº 7.083/2010 – Parágrafo 1º do artigo 1º.

considera-se educação básica em tempo integral a jornada escolar com duração igual ou superior a sete horas diárias, durante todo o período letivo, compreendendo o tempo total em que o aluno permanece na escola ou em atividades escolares em outros espaços educacionais (BRASIL, 2010, p. 1).

No Brasil, esse movimento de tempo integral nas escolas, segundo alguns estudiosos como Paro (1988), Arroyo (1988; 2012) e Giolo (2012), tem ligação direta com as demandas das populações empobrecidas que reivindicam educação de qualidade e gratuita. Para Giolo (2012, p. 95), “de tempo parcial é a escola dos segmentos populares”. Esta constante na história brasileira da escolarização motivou estas reivindicações das quais nos fala Arroyo (2012, p. 33):

Porque cresceu nas últimas décadas a consciência social do direito à educação e à escola entre os setores populares, cresceu também a consciência de que o tempo de escola em nossa tradição é muito curto. O direito à educação levou ao direito a mais educação e a mais tempo de escola. Este pode ser um significado importante: tentar respostas políticas ao avanço da consciência do direito a mais tempo de educação.

Segundo Cavaliere (2009), o tempo integral nas escolas brasileiras pode ter sua natureza em duas concepções distintas, denominadas autoritárias ou democráticas. As primeiras, de caráter mais assistencialista, estão presentes nas experiências que executam atividades compensatórias para atender às reivindicações das camadas populares vitimizadas pelos processos de exclusão da sociedade capitalista, sem a perspectiva de promover mudanças no “status quo” da sociedade. Nelas, a intenção maior é ocupar o tempo ocioso do aluno num contraturno de uma escola com atividades teóricas, tecnológicas de cunho formativo e/ou profissional, e por isso continuam oferecendo e vivenciando o mesmo projeto político-pedagógico, tradicional, opressor, segregador e excludente. Já as concepções democráticas de caráter emancipatório, mais ligadas aos movimentos populares, têm a finalidade de promover uma revolução educacional, tendo em vista mudanças também na sociedade. Nelas é mais comum a existência de projetos de promoção da Educação Integral para a cidadania. Em ambas, podemos encontrar formação de aspecto integral e em tempo integral, mas o que definirá sua finalidade são os objetivos e as concepções que norteiam sua prática.

Esses termos têm seus limites que em momentos os diferenciam, sem, contudo, anular sua conexão. Uma primeira aproximação observada está no entendimento de que a Educação Integral deve, prioritariamente, acontecer dentro de uma proposta de educação em tempo integral, pois a mesma compreende um projeto de formação ligado à concepção do homem de forma integral, entendendo-o como ser biopsicossocial, e, portanto, a ação de promover seu

pleno desenvolvimento em todas as áreas, através de atividades teóricas e práticas, prescinde de mais tempo de educação. E mais, ainda: que o tempo integral é essencial para uma vivência da Educação Integral na escola, como defende Pegorer (2014, p. 77), ao tratar da Educação Integral na escola de tempo integral, afirmando que “uma missão dessa magnitude exige, na escola, uma jornada ampliada, transformando a escola em escola de tempo integral”.

Essa conexão entre os termos pode ser observada ainda à luz das experiências vivenciadas no âmbito da escola pública brasileira, segundo Pegorer (2014, p. 77-78):

A escola de **tempo integral** é um aspecto da **Educação Integral** como um todo. É o local, onde e a partir do qual, as ações com visão de integralidade acontecem. [...] Mas a Educação Integral necessita de uma escola em tempo integral, para que as ações educativas se interliguem e promovam a interação com a família e com a sociedade (grifos nossos).

Sendo assim, a proposta de Educação Integral deve prescindir de um tempo integral, para que os indivíduos – alunos, pais e/ou responsáveis, professores e demais funcionários – convivam no espaço em que constroem seu projeto inter- e/ou multidisciplinar de educação de forma interligada e global, já que essa prática de promover educação nos moldes da integralidade deve necessariamente ser realizada em mais tempo que o destinado à escola brasileira tradicional de turnos. Mas não apenas isso; esse tempo maior seria para ampliar os espaços e tempos educativos diversificando-os, envolvendo a maior quantidade possível dos agentes educadores, tendo atividades diversificadas que envolvam o ser humano em todas as suas dimensões, e fazendo da escola um espaço para construção de diversas habilidades, tais como as cognitivas, culturais, artísticas, afetivas etc. Portanto, a Educação Integral, ao ser desenvolvida dentro de um tempo integral para promover a interligação dos saberes e das pessoas envolvidas na construção dos saberes, vai além do mesmo, pois necessita de processos materiais, espaciais e formativos para se tornar concreta.

Ainda sobre esta temática, Cavaliere (2009), ao tratar da natureza da ampliação da jornada escolar associada à possibilidade de uma Educação Integral, aborda o caráter contraditório e complementar no campo pedagógico-educacional das concepções que convivem na escola, explicando-as com o uso das expressões “escola de tempo integral” e “aluno em tempo integral”:

A ampliação da jornada escolar se dá não obrigatoriamente relacionada à organização própria da escola, mas por meio de atividades que acontecem no contraturno e que, como tal, podem ou não estar vinculadas ao projeto pedagógico da instituição. Neste caso, as atividades enriquecem, muito provavelmente, o universo sociocultural do aluno, mas não necessariamente se constituem como

educação integral, no sentido da articulação de conhecimento(s) e de saber(es) que fazem parte da constituição mesma do ser humano, que o vinculam ao processo humanizador para o qual a escola precisa lhe abrir a porta (COELHO, 2011, p. 7).

Acrescentamos, neste contexto, as reflexões de Pegorer que consideram sem sucesso efetivo para o processo de transformação social o tempo integral em uma escola sem a vivência de uma educação verdadeiramente integral. Para ele, é

desaconselhável apenas a implantação da escola de tempo integral com a realização ‘pró-forma’ de algumas atividades sem a preocupação zelosa com a Educação Integral. Isso seria um grande equívoco, pois a formação da cidadania ficaria prejudicada (PEGORER, 2014, p. 78-79)

Esta reflexão encontra eco nos estudos de Arroyo, que, no artigo “O direito a tempos-espacos de um justo e digno viver”, ao falar da ampliação do tempo escolar de alguns programas e políticas públicas do governo brasileiro⁴, nos questiona: “Mais tempo da mesma escola?”(ARROYO, 2012, p.33). Ao tentarmos responder a este questionamento, enriquecemos o debate sobre a necessidade de a educação integral e a escola de tempo integral caminharem juntas, em experiências políticas eficazes para a transformação social. Segundo suas reflexões,

uma forma de perder seu significado político será limitar-nos a oferecer mais tempo da mesma escola, ou mais um turno – turno extra –, ou mais educação do mesmo tipo de educação. Uma dose a mais para garantir a visão tradicional do direito a escolarização. [...] Se pararmos aí, estaremos perdendo a rica oportunidade de mudar o nosso sistema escolar, por tradição tão gradeado, rígido e segregador, sobretudo dos setores populares (ARROYO, 2012, p.33).

Por todas as análises destas correntes, acreditamos e defendemos uma Educação Integral em tempo integral ligada à concepção democrática de sociedade, na qual, apesar da diferença nos termos, os mesmos são convergentes, principalmente a serviço de uma educação emancipadora do cidadão, pois o que dá significado à escola de tempo integral é o projeto nela desenvolvido, e, mais ainda, a concepção que a alicerça. Isso implica dizer que a combinação das duas em um mesmo projeto é capaz de produzir mudanças na realidade da escola pública. É nesse sentido que Pegorer (2014, p. 80) afirma que

a escola pública ou privada, funcionando em tempo integral, constitui-se numa instituição privilegiada na construção da Educação Integral. Nesta concepção, crítico-emancipadora, a instituição precisa ser capaz de responder as demandas

⁴ Ver o artigo completo em: MOLL, Jaqueline [et al.]. Caminhos da Educação Integral no Brasil: direito a outros tempos espaços e educativos. 1ª Edição .Porto Alegre: Penso, 2012.

daqueles que para ela convergem: diretores, trabalhadores da educação e alunos, através de reflexão e de ações que fundamentem um currículo integrado inserido na comunidade que a cerca.

Partindo deste princípio, ao reportarmo-nos aos Programas desenvolvidos na atualidade pelo Governo Federal, que incentivam a ampliação da jornada escolar, sendo enfocado neste estudo o Mais Educação, cuja meta é promover a Educação Integral em tempo integral, trazemos a seguir um novo questionamento: Que(ais) concepção(ões) de educação integral está(ão) presente(s) nesse programa e norteiam sua prática no contexto brasileiro?

1.2 - A EDUCAÇÃO INTEGRAL/DE TEMPO INTEGRAL NO PENSAMENTO EDUCACIONAL BRASILEIRO.

O movimento brasileiro rumo à Educação Integral/de tempo integral conta com inúmeras contribuições e experiências de iniciativa governamental ou não, no âmbito da escolarização. Os princípios teóricos-ideológicos que as motivaram são diversos e apontam para várias concepções de mundo-homem-sociedade. O Programa Mais Educação faz parte deste movimento atualmente, e, desde 2007, tem gerado algumas reflexões importantes acerca do rumo que tais experiências (umas exitosas, outras nem tanto) têm tomado. Está nele a concepção do pensamento de Educação Integral do governo brasileiro na contemporaneidade. E decorre disso a nossa opção em estudá-lo também a partir das matrizes teórico-ideológicas que histórico-socialmente compõem e/ou influenciam este pensamento educacional na modernidade. Neste contexto, nosso debate dialoga com alguns autores, como Coelho (2009), Nossela (2010), Frigotto (2010), Cavaliere (2002) e outros, para traçar o mapa conceitual que construiu a concepção de Educação Integral, transcrita no discurso oficial do PME, foco de nossa análise.

A construção histórica de uma concepção de educação mais completa para o homem é assim descrita nos estudos de Coelho (2009, p. 85): “podemos dizer que, historicamente, as reflexões sobre uma formação mais completa remontam ao início da civilização humana e, com ela, perpassam matrizes ideológicas bem diferentes em termos político-filosóficos” Neste contexto, as matrizes base desta construção remontam à antiguidade ocidental, perpassam por diferentes correntes de pensamento e ainda hoje geram divergências.

É dos gregos, ainda na Antiguidade Clássica, que Coelho (2009) nos apresenta a semente mais antiga da ideia do que seria uma educação do homem de forma mais ampliada. É nos estudos da Paidéia grega que a autora encontra, na contribuição dos Sofistas, esta

ampliação descrita sob o viés da educação espiritual (política e ética) que viria a complementar ou acrescentar à dimensão formal e enciclopédica do homem grego os elementos que dão a ele a ideia de ser também um produto do social. Nela, o espírito e a educação são tidos como produto do intelecto (educação formal ou enciclopédica) e da sociedade (educação espiritual).

Conforme podemos constatar, há, na concepção grega de formação humana, uma espécie de igualdade entre as reflexões e as ações que constituem essa formação, sejam elas intelectuais, físicas, metafísicas, estéticas ou éticas. Em outras palavras, há um sentido de completude que forma, de modo integral, o Ser do que é humano e que não se descola de uma visão social de mundo (COELHO, 2009, p. 86).

Para Coelho (2009), está nesta concepção de educação, a dos gregos, a origem do que chamamos hoje Educação Integral, que foi enriquecida ao longo do tempo. Em sua reflexão histórica, a autora classifica como estando na concepção jacobina⁵ a próxima contribuição para esta reflexão. A mesma vem tratar a educação de forma integral, no século XVIII, após séculos de ausência de reflexões mais profundas sobre o tema. O fator responsável por este retorno ao interesse, segundo a mesma autora, foi a instituição da escola como local de instrução pública e/ou de acesso ao saber institucionalizado, juntamente com o emergir dos ideais de “educação para todos” da Revolução Francesa. Para os Jacobinos, a ideia de formação do homem (agora aluno) integral compreenderia o físico, o moral e o intelectual, dentro de um projeto que tinha como objetivo revolucionário o de promover a consolidação de uma educação nacional.

Nesta conjuntura, há dois pontos que precisam ser ressaltados: o primeiro, de que o período constitui a instituição pública de ensino – a escola – como locus privilegiado desse trabalho educativo; o segundo, de que é evidente que essa completude contém elementos propostos anteriormente, desde a Paidéia, mas também descarta, ou pelo menos olvida outros que o pensamento anarquista, construído ao longo dos séculos 18, 19 e 20, vai trazer à tona e tornar relevantes como, por exemplo, a dimensão estética dessa formação completa (COELHO, 2009, p. 87).

É com os anarquistas que, mais tarde, a educação integral ganha um novo sentido: o político. Através da concepção anarquista a formação do homem se alia a processos de

⁵ Clube ou movimento político francês, nos finais do século XVII, formado por pequeno-burgueses ainda muito ligados às suas origens rurais e pobres, pouco cultos, com pensamentos políticos e sociais radicais (queriam o extermínio dos nobres) e sua aristocracia. Receberam a denominação de *jacobinos*, pois se reuniam inicialmente no Convento de São Tiago dos dominicanos (do nome *Tiago* em latim: *Jacobus* e do francês *Saint-Jacques*). Seus membros defendiam mudanças mais radicais que os girondinos: eram contrários à Monarquia e queriam implantar uma República.

educação para modificação da sociedade sob bases radicais. Para tanto, a mesma deveria promover uma mudança na mentalidade do homem. Este movimento ficou conhecido como educação libertária. Por isso, entendemos que a educação defendida pelos anarquistas, como Bakunin, Kropotkin, Proudhon, Malatesta, entre outros, fazia parte de um movimento revolucionário que envolvia outras dimensões, além da educacional, e pretendia libertar o homem (físico, intelectual e religioso) das amarras do Estado Capitalista e de qualquer outra forma de educação baseada na repressão ou submissão, promovendo sua emancipação plena. Para Coelho (2009, p. 86), foi através dos pensadores do

movimento anarquista, que se estabelecem bases político-ideológicas para a educação integral forjada pelos ideais libertários: igualdade, liberdade e autonomia são algumas das categorias que fundam o arcabouço filosófico e educativo dessa forma de pensar e agir.

Portanto, o cunho político era o principal eixo ideológico capaz de sustentar a educação completa do homem para promoção de sua emancipação político-filosófica.

Esse fato político evidencia-se no cunho dado às atividades realizadas. Ao procurar constituir a pedagogia da pergunta, a solidariedade nas tarefas manuais, o espírito coletivo, por meio das atividades esportivas e dos jogos, as atividades mescladas, sem hierarquizações que demonstrassem o predomínio de umas sobre as outras, constituía-se o cidadão emancipado, questionador e construtor de uma história coletiva (COELHO, 2009, p.88).

Essa afirmação nos leva a uma reflexão da educação para além da escolarização, para a vida social e política, como uma Educação Integral. Ideia presente em correntes revolucionárias, cujo ideal reúne pensadores do movimento anarquista e de educadores libertários que, teoricamente, ampliam o debate sobre o papel social e político da educação escolarizada com tendência integral, e constroem experiências concretas nas escolas que implantam ou dirigem com ênfase em algumas características.

Essas características, descritas nas análises de Coelho (2009), podem ser sintetizadas em um ensino que não desvincule a teoria da prática ou atividades manuais das intelectuais, priorizando-se o trabalho constante de atividades sensitivas que envolvam tanto os órgãos dos sentidos como as mãos e os pés; uma educação primária integral realizada em dois momentos distintos, na qual, num primeiro momento, haja a prevalência das atividades manuais e sensitivas, para posteriormente incentivar as atividades intelectuais; a utilização de instrumentos manuais simples, construídos pelas próprias crianças, para mediatizar as percepções sensitivas, e serem elas próprias oportunidades educativas; a prevalência de atividades com jogos manuais aparece como instrumentos metodológicos auxiliares na escola;

e, por fim, uma formação que compreenda, além do interesse por variadas formas de expressão artística, para apreciação e valorização do estético, o cuidado com o corpo e a saúde, coroado pela formação política do militante.

É ainda com eles que a defesa de uma educação escolar para todos acontece em larga escala, uma vez que somente aos burgueses era dada esta instrução na época. Como essa corrente “provém de um cunho altamente político emancipador [...] objetivam a formação completa do homem, [...]. É assim que essa educação se faz concomitantemente sensitiva, intelectual, artística, esportiva, filosófica, profissional e, obviamente, política” (COELHO, 2009, p. 87), sendo, portanto, integral.

A proposta de educar para além do processo de escolarização está também presente nas concepções que aparecem no Brasil durante todo o século XX, as quais descrevem o caminho que a Educação Integral brasileira fez rumo ao que se configura hoje, neste século XXI. Durante o século passado, algumas correntes político-filosóficas saíram em defesa de uma Educação Integral. Neste estudo classificamos tais correntes nos seguintes grupos: os tradicionais, os liberais e os progressistas-emancipadores.

esses grupos têm representantes em matrizes ideológicas divergentes [...] conservadores, liberais e socialistas (re) apresentam concepções de educação cujas características – diversas em sua(s) natureza(s) – engendram práticas também diversas.[...] (COELHO, 2009, p. 85).

Coelho (2009) trabalha, em seu texto sobre as histórias de educação integral, com o pressuposto de que existem três grandes matrizes ideológicas que embasam o pensamento educacional na história das sociedades modernas. São elas: o conservadorismo, o liberalismo e o socialismo, que, entre convergências e tensões, constroem os grandes debates teóricos que dinamizam a história e produzem as experiências educacionais que dão materialidade no nosso fazer educativo.

Entre os representantes do pensamento conservador de Educação Integral no Brasil, citamos os Católicos e os Integralistas (1930). Os primeiros, “por meio de suas instituições escolares, efetivavam uma concepção de educação integral calcada em atividades intelectuais, físicas, artísticas e ético-religiosas, aliadas a uma disciplina rigorosa” (COELHO, 2009, p. 88). Enquanto que para os Integralistas, segundo Coelho (2003, p. 2), a concepção de homem, base de seu pensamento, está na tríade: Deus, Pátria e Família. Categorias a partir das quais constroem sua visão em relação à educação, que é, segundo estudos da autora, concebida de

forma integral nos escritos do Chefe Nacional do Integralismo, Plínio Salgado, como vemos a seguir:

Educação aparece como uma ação capaz de impulsionar o movimento, mediante o conhecimento e conseqüente aprofundamento dos fundamentos que o constituem. Nesse sentido, por vezes o autor separa o conceito de Educação do conceito de Instrução. [...] à Instrução cabia o papel de formar e informar intelectualmente, a partir do desenvolvimento de vários aspectos que compõem o todo humano (artísticos, técnicos, científicos). À Educação, no entanto, Salgado dispensava uma outra função: a de *formar o caráter* (COELHO, 2003, p. 2-3). (grifos do autor)

Tal concepção é uma constante que, segundo a mesma autora, se repete em outros intelectuais deste movimento, assim citados em seu estudo “Integralismo, anos 30: Uma Concepção de Educação Integral”: “O verdadeiro ideal educativo é o que se propõe a educar o homem todo. E o homem todo é o conjunto do homem físico, do homem intelectual, do homem cívico e do homem espiritual” (AIRES apud CAVALARI, 1999, p.46). Com ela corrobora Cavalari (1999): “A educação integral (...) não pode se despreocupar de nenhuma de suas facetas; deve ser física, científica, artística, econômica, social, política e religiosa (PAUPÉRIO; MOREIRA apud CAVALARI, 1999, p.47)

De volta aos estudos de Coelho (2009), citamos ainda como investidas significativas a partir dos anos 30, as contribuições de Anísio Teixeira e dos intelectuais da Escola Nova, responsáveis pelo histórico documento Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1932, o qual é uma carta de intenção para a educação brasileira dos anos 30 intitulada “A reconstrução Educacional no Brasil: ao povo e ao governo”. Os escolanovistas, representantes brasileiros do movimento da escola nova⁶, imprimem significado integral à educação escolar quando partem do entendimento da mesma como

vida, e não como preparação para a vida [...] Com esta tentativa de desformalizar parcialmente a educação escolar, o movimento escolanovista pretendia que a escola interviesse de maneira ao mesmo tempo mais profunda e mais abrangente na educação dos indivíduos (CAVALIERE, 2002, p. 251-252).

A corrente liberal está aí representada, e tem em Anísio Teixeira um grande contribuinte para a construção do pensamento de Educação Integral no Brasil. Sob o viés do pensamento liberal, ele idealizou e implantou experiências práticas baseadas nos princípios de Educação Integral da Escola Nova. Aqui citamos como de maior relevância o Centro

⁶ Movimento liberal de renovação do ensino que foi especialmente forte na Europa, e no início do século XX, refletia a necessidade de se reencontrar a vocação da escola na sociedade urbana de massas, industrializada e democrática (Cavaliere, 2002).

Educacional Carneiro Ribeiro, em Salvador- BA (década de 50)⁷; e Centros Educacionais de Brasília (1960)⁸. Neles, a concepção curricular implantada baseava-se numa formação integral do homem, sem a proposta de uma ruptura com a ordem política, mas tendo o compromisso com a manutenção da “ordem para o progresso”, ideal liberal.

Nos estudos de Coelho sobre as concepções de Educação Integral de Anísio Teixeira, a autora infere

[...] que o educador tinha em mente a criança do ensino fundamental, a quem deveria ser dispensada uma formação completa, calcada em atividades intelectuais, artísticas, profissionais, físicas e de saúde, além daquelas de cunho ético-filosófico (formação de hábitos e atitudes, cultivo de aspirações).

[...] que essa formação completa defendida por Anísio Teixeira tem como uma de suas bases a formação para o progresso, para o desenvolvimento da civilização técnica e industrial, aspectos político-desenvolvimentistas, o que constitui pressuposto importante do pensamento/ação liberal. Nesse sentido, a formação completa da criança – via educação – teria como meta a construção do adulto civilizado, pronto para encarar o progresso capaz de alavancar o País (COELHO, 2009, p. 89).

A menção da Educação Integral, mais próxima das concepções progressistas e emancipadoras, ressurgiu na segunda metade deste século XX com os movimentos da Educação Popular. Neles, a educação escolar entendida como um direito de todos, surge inicialmente aliada às campanhas e movimentos de Educação de Jovens e Adultos no meio rural⁹, onde a dimensão política da educação é retomada como instrumento de transformação social a partir dos saberes populares.

Esse movimento, nesse contexto histórico, segundo estudos de Leite, Carvalho e Valadares (2010), teve em educadores/intelectuais como Paulo Freire (1960) e Moacyr Goés (1961) representantes expressivos no Brasil. Suas ideias apoiadas nos eixos do diálogo, do respeito ao saber popular e da dimensão política da educação, propunham uma educação

[...] enraizada na realidade social, política e econômica, como uma metodologia voltada ao diálogo que leve o homem a refletir sobre sua situação e si mesmo. [Apontam] a importância de uma educação que promova nos estudantes a conscientização da realidade para efetivar transformações (LEITE, CARVALHO e VALADARES, 2010, p. 35).

⁷ Centro Educacional Implantado em Salvador/Ba, na década de 1950, por Anísio Teixeira, quando foi Secretário de Educação do Estado da Bahia (1947-1951). Nele o aluno cumpria dupla jornada escolar: as atividades curriculares nas Escolas Classes e as outras atividades práticas nas Escolas Parque.

⁸ Foram criados nos anos 1960, em meio ao movimento de criação da cidade de Brasília, vários Centros Educacionais com a mesma concepção de Educação Integral do Centro Educacional Carneiro Ribeiro da Bahia.

⁹ Neste contexto histórico, podemos citar: Campanha de Pé no Chão também se Aprende a Ler e de Pé no Chão também se aprende uma profissão (Natal/RN – 1960) e o Movimento de Cultura Popular de Pernambuco (Recife/PE – 1960)

Neste contexto, emergem inúmeras experiências pedagógicas como os CIEPs¹⁰, A Escola Cidadã¹¹, A Escola Plural (BH)¹², Escola Candanga¹³, entre outras, que se apresentam como propostas de promoção da formação plena do aluno, em processos que preveem a reorganização e ampliação dos tempos e espaços escolares. Não é proposta deste trabalho analisar as tendências ideológicas que as influenciam de forma isolada, mas queremos classificá-las como parte do movimento social revolucionário que, iniciado na década de 1980, tem seu ápice nos anos 90, organizando-se em reivindicação da garantia dos direitos sociais a todos os cidadãos.

No campo educacional, a escola reivindicada nesta contemporaneidade é de tendência integral. No campo ideológico, os matizes do pensamento novamente se encontram em convergências e tensões, pois as diversas experiências vivenciadas neste período incentivam ou a integração ou o conflito social, e, por se encontrarem no cerne do debate aqui travado, podem ser classificadas nas perspectivas liberais ou dentro da perspectiva progressista emancipadora.

A defesa da Escola Integral/de Tempo Integral para fins de transformação social é resgatada neste final de século também por intelectuais marxistas, mais ligados à concepção gramsciana, que dão um novo ou renovado foco à escolarização numa perspectiva socialista-democrática. Paolo Nossela (2010) e Gaudêncio Frigotto (2010) nos dão importantes contribuições neste debate, ampliando as discussões ao tratar de análises da politécnica e escola do trabalho.

Nesta discussão, a escolarização do homem moderno, altamente influenciada pela formação politécnica e polivalente do capitalismo, tem, no avanço tecnológico e na precariedade da escola pública, o apoio para a criação de propostas de educação que modernizem o processo de ensino e aprendizagem, atendendo às demandas sociais. As alternativas que surgem desta demanda podem, no entanto, ter dois focos distintos, segundo

¹⁰ Centros Integrados de Educação Pública- são instituições idealizadas para experiência de escolarização em tempo integral voltadas para crianças das classes populares funcionaram desde 1983 no Rio de Janeiro.

¹¹ Experiência do Governo Municipal de Porto Alegre, em 1994, para implementação da reestruturação curricular de seu sistema educacional rumo a uma escola mais integral.

¹² Implantada em 1995, visava rever as práticas das escolas municipais da cidade, com base em três eixos norteadores: a reorganização dos tempos e espaços escolares, a discussão coletiva e formação plena do aluno em todas as dimensões humanas.

¹³ Experiência educativa do Governo de Cristóvam Buarque (1997-2000), em Brasília, que se pautava por uma perspectiva integradora, que procurava romper com a fragmentação do conhecimento e construir um ser humano ativo.

Frigotto (2010): a formação abstrata e polivalente em defesa do Estado mínimo capitalista, ou a escola unitária na óptica da emancipação humana.

A primeira alternativa serve aos “homens de negócios que estão articulados e prontos para fazer valer seus interesses” (FRIGOTTO, 2010, p. 181); agindo sob a égide de melhoria na educação e polivalência do trabalhador, optam por uma escola básica de formação abstrata e polivalente, numa ênfase a integração social. Na segunda alternativa, pertencente a movimentos em defesa dos interesses dos trabalhadores, tenta-se, com um pouco de atraso, resgatar a construção de uma escola pública unitária. Frigotto (2010) se refere à Escola Unitária, conceituada por Gramsci¹⁴ em seu Caderno 12 e defendida por Paolo Nosella em seu livro “A Escola de Gramsci”, como:

Um amplo projeto político coordenado pelo Estado [que] não se trata de reforma educacional abstrata [...] uma grande escola crítica que solda e funde o especialista com o político. A estrutura da Escola Unitária, inspirada no trabalho moderno de forma desinteressada, é a seguinte: formará a nova geração desde os 6 anos de idade até os 16 ou 18 [...]. De fato, ao ensinar as leis objetivas que governam a natureza (*societas rerum*) e a sociedade (*societas hominum*), prepara remotamente o jovem para o mundo do trabalho, pois o ajuda a superar o mundo mítico da fantasia, do folclore e das relações subjetivo-familiar. O caráter didático-diretivo deve ser abandonado à medida que o jovem supera e vence a fase “instintiva”, tornando-se, ao assumir e internalizar os mecanismos e as leis da sociedade, um homem livre, autônomo e criativo (NOSELLA, 2010, p. 168-169).

Com foco nessas citações, acreditamos que a ideia de Escola Unitária, ao juntar, num mesmo projeto de educação, a natureza e a sociedade, numa realidade objetiva do mundo do trabalho, reforça a questão da formação multidimensional do ser humano, unindo suas dimensões, trabalhadas de forma interligada, num mesmo contexto de escola e sociedade, dando significado real à retórica escolar. Neste contexto, o papel da escola comprometida com a classe trabalhadora é educar para a formação integral do homem (aluno) em um projeto que, como nos pontua Nosella (2010), diminui a distância entre o universo escolar e o universo social; o ensino e a realidade objetiva; o trabalho intelectual e o braçal; o operário e o intelectual; a concretude do individual com a abstração do coletivo. Esta viria de encontro à proposta de educação burguesa para a classe trabalhadora que é apontada como unilateral e alienante.

No campo das ideias políticas, Frigotto (2010) nos apresenta as implicações desta escola unitária na prática social: a superação das polaridades em nome de uma totalidade concreta (conhecimento geral e específico, técnico e político e etc.); a exigência de um

¹⁴ Antonio Gramsci, marxista italiano que teve importante contribuição na construção do Pensamento de Educação no Brasil.

trabalho educativo interdisciplinar; a ruptura com qualquer forma de dualismo dentro do processo educativo escolar; formação humana para o desenvolvimento de suas múltiplas dimensões e necessidades; e, por fim, a democratização da escola básica e politécnica. Essa concepção ideológica tem vínculo com a matriz socialista e tem influenciado consideravelmente o pensamento atual brasileiro de Educação Integral.

Ao vislumbrarmos a ideia de educação integral apresentada pelo PME, reconhecemos que a mesma é uma concepção que está em processo de construção e, portanto, ainda se apresenta como o reflexo do confronto de ideias das correntes presentes no pensamento educacional brasileiro, onde ora se diferem e ora se conectam e/ou se complementam. Com base nos estudos dos Cadernos Rede de Saberes do PME (Brasil, 2009)¹⁵ e nos escritos de autores como Jaqueline Moll (2012) e Silva e Silva (2013; 2014), nos parece evidente a presença de ideias oriundas tanto das correntes liberais como das progressistas na construção deste conceito na contemporaneidade. A principal convergência está na defesa de uma educação para a emancipação humana, defendida por ambas as correntes. No entanto, as mesmas se diferenciam quanto ao “para que” desta emancipação. Nas ideias liberais, o homem é livre para o consumo, o empreendedorismo e a criatividade cultural, mas subordinado intelectualmente a um sistema “natural” de exploração capitalista. Enquanto que, para os progressistas, a emancipação deve estar a serviço da transformação social, rompendo com o capitalismo.

É sob a influência dessas inúmeras ideias, oriundas das já enfatizadas correntes teóricas do pensamento educacional brasileiro moderno, que o PME apresenta sua concepção inicial de Educação Integral:

Educação Integral se caracteriza pela ideia de uma formação “mais completa possível” para o ser humano, embora não haja consenso sobre o que se convencionou chamar de “formação completa” e, muito menos, sobre quais pressupostos e metodologias a constituiriam na definição apresentada no documento. Apesar dessa ausência de consenso, é possível afirmar que as concepções de Educação Integral, circulantes até o momento, fundamentam-se em princípios político-ideológicos diversos, porém, mantêm naturezas semelhantes, em termos de atividades educativas (BRASIL, 2009b, p.16).

¹⁵ O primeiro caderno intitula-se **Gestão Intersetorial no Território** e ocupa-se dos marcos legais, organizacionais e operacionais do Programa Mais Educação, das temáticas de Educação Integral e Gestão Intersetorial, dos projetos e programas ministeriais que o compõem e de sugestões para procedimentos de gestão nos territórios. O segundo caderno intitula-se **Educação Integral** e apresenta o texto referência sobre Educação Integral para o debate nacional. O terceiro caderno intitula-se **Rede de Saberes Mais Educação** e sugere caminhos para a elaboração de propostas pedagógicas de Educação Integral por meio do diálogo entre saberes escolares e comunitários (grifos nossos).

O caderno de formação do PME “Série Mais Educação” apresenta a concepção de Educação Integral do governo brasileiro como uma proposta em construção, e que recebe influência de correntes político-filosóficas diferentes. “O debate desencadeado pelo Ministério da Educação representa a oportunidade para explicitar a diversidade sobre a concepção, a atualidade e as possibilidades da Educação Integral” (BRASIL, 2009b, p.16). Destacamos aqui a presença das ideias de Anísio Teixeira e das concepções que emergem de suas experiências implantadas no Brasil neste campo. E, ainda, a concepção de “Cidades Educadoras” que propõem, no debate da Educação Integral, a construção de um contrato de responsabilidade de diversos agentes sociais com a promoção da mesma.

Ainda na defesa da construção desta concepção para o Brasil está um grupo vasto de estudiosos. Entre eles os idealizadores do PME, para quem:

a Educação Integral é fruto de debates entre o poder público, a comunidade escolar e a sociedade civil, de forma a assegurar o compromisso coletivo com a construção de um projeto de educação que estimule o respeito aos direitos humanos e o exercício da democracia (BRASIL, 2009b, p 27).

É nas ideias de Moll (2012, p. 128) que encontramos a defesa por uma identidade brasileira de Educação pública para a cidadania, e, portanto, Integral, consolidada como política pública. Para ela, a Educação Integral *compreendida como educação escolar de dia inteiro* deve transcender ao aumento da jornada e ainda compreender uma formação abrangente no campo físico, afetivo, cognitivo, moral e político, que possa incidir na *superação das desigualdades sociais*. Para tanto, a autora defende uma agenda governamental de construção da política nacional que, apoiada pela legislação vigente (Constituição Federal de 1988, LDB 9394/96, o FUNDEB¹⁶, o PDE¹⁷ e o PNE¹⁸), e tendo o PME como um programa estratégico de indução, superará os “*apartheids simbólicos*”¹⁹ vigentes no país (grifos nossos).

Nos defensores da Educação Integral presente no PME, encontramos intenções que se assemelham à matriz socialista quando tratam da superação da escola de turnos, do

¹⁶ Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação. Lei nº. 11.494 (BRASIL, 2007)

¹⁷ Plano de Desenvolvimento da Educação. Decreto nº. 6.094 (BRASIL, 2007)

¹⁸ Plano Nacional de Educação. Lei nº. 10.172 (BRASIL, 2001),

¹⁹ Termo usado por Jaqueline Moll (2012) para descrever a diferença de condições em que são escolarizadas as crianças no Brasil.

desenvolvimento das múltiplas dimensões do homem, da formação para a cidadania e da democratização da escola pública e do diálogo para construção da concepção brasileira:

A educação, como nos ensinou Paulo Freire, é um lugar de conflito, onde o diálogo precisa ser conquistado. A aposta desta formulação para a educação integral está na construção de um instrumento capaz de lidar com saberes oriundos de distintas experiências e avançar na direção da escuta mútua e das trocas capazes de constituir um saber diferenciado. Se o homem é o sujeito de sua própria educação, não é somente objeto dela; como ser inacabado não deve render-se, mas interrogar e questionar. Escola e comunidade estão convidadas a fazer este exercício (BRASIL, 2009c, p. 15).

E nesta pretensa intencionalidade do programa, quanto ao debate proposto aos diversos setores da sociedade, que acreditamos haver a abertura por onde os ideais de uma educação popular de cunho político, comprometida com os menos favorecidos, possam se consolidar em política pública para transformação social. Afinal, o desafio está proposto, o debate aberto e as ações ganham a força da lei e a presença efetiva na escola pública, cabendo aos entes envolvidos a construção da concepção brasileira.

É neste movimento que surgem também os críticos à concepção apresentada pelo PME, vinculando-a ao projeto liberal de educação, também ganhando força neste debate. Segundo Silva e Silva (2014), as concepções político-ideológica (de gestão e pedagógica) presentes no PME refletem a pedagogia liberal do consenso dos escolanovistas, pois promove uma Educação Integral intercultural do “aprender para aprender” com o duplo desafio escolar do “educar e proteger” como responsabilidade de todos, sendo assim a típica ideia de “educação compensatória” e “descentralização” das responsabilidades do Estado com as políticas públicas. No campo da Gestão, ganha ênfase a defesa por uma “intersectorialidade sistêmica, gerencial e neotecnicista”, compromissada com a “qualidade”, fortemente defendida nos programas do PDE em subordinação aos organismos multilaterais. E concluem que o governo federal brasileiro e os formuladores do programa,

ao elaborarem uma “concepção contemporânea de educação integral”, [...] o *Programa Mais Educação*, por uma questão de subordinação intelectual e moral, tomaram emprestado a concepção de mundo de um pensamento de *direita* para fundamentar sua política. As inovações apresentadas pelos intelectuais gestores da política educacional do Governo Federal se baseiam em teorias que se apresentam como de *esquerda*, mas que servem muito mais para legitimar os processos de reconfiguração da educação ao modo de acumulação flexível do capitalismo (SILVA; SILVA, 2014, p. 121) (grifos do autor).

Após todas essas reflexões, enfatizamos nossa identificação com as correntes em defesa de uma Educação Integral emancipadora, pois acreditamos que as mesmas

correspondem à melhor opção para a escola que tem a missão de responder à necessidade de transformação social. Vale ressaltar que os caminhos materiais que se hão de percorrer para este fim devem ser a busca constante pela formação multidimensional do ser humano. Por isso, receitas prontas de Educação Integral, em tempo estendido ou não, construídas longe das realidades vivenciadas, não dão a organicidade que a escola precisa para se transformar. O que a escola precisa? Parafraseando Nosella (2010, p. 180), precisamos de uma escola que nos ensine a viver a nossa liberdade, transformada a partir de nossas necessidades.

A nossa pergunta agora é: Qual dessas correntes responde melhor à concepção de Educação Integral de tempo integral que está em discussão na produção do conhecimento nos últimos anos? Que estudos estão sendo realizados na área pós-movimento que implantou as experiências de aumento do tempo de permanência da criança na escola pública brasileira? Para tanto, nos dedicaremos, ao final deste capítulo, a analisarmos um pouco das produções científicas que se propõem a este estudo na área educacional.

1.3 – A TENDÊNCIA DAS PESQUISAS EM POLÍTICAS PÚBLICAS VOLTADAS PARA O AUMENTO DO TEMPO DA CRIANÇA NA ESCOLA, A EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL E O PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO NO BRASIL NOS ANOS DE 2010 À 2014.

O cenário da educação integral vem caracterizando-se por debates, pela crescente visibilidade de experiências em andamento e especialmente por políticas públicas que apontam para uma proposta renovada de educação integral no Brasil.

Titton e Pacheco (2012, p. 154)

Neste estudo, achamos necessário levantar o panorama das pesquisas que envolvem as ampliações dos tempos e espaços escolares com vistas à educação integral, através de uma análise de artigos escritos nos últimos 4 (quatro) anos. Por isso, esta seção expõe o resultado da análise crítica da produção científica com as temáticas de ampliação do tempo da criança na escola, a educação em tempo integral e do PME/MEC, com a intenção de analisar as tendências teóricas desta produção nos artigos publicados nos periódicos da ScIELO e em trabalhos apresentados na ANPED, no período de 2010 a 2014. A base de dados deste levantamento/análise foram os artigos publicados na ScIELO e as pesquisas apresentadas na ANPED. A pesquisa foi realizada estritamente pela internet nos sites do ScIELO e nas reuniões anuais da ANPED. Os periódicos selecionados foram: Educar em Revista, Revista Brasileira Estudos Pedagógicos, Ensaio: Avaliação Política Pública Educacional e Educação

& Realidade. As palavras-chaves utilizadas na busca foram: Educação Integral, Mais Educação e Educação em Tempo Integral. Nesta perspectiva, encontramos um total de treze textos com análises de documento e experiências na área em alguns pontos do país.

Os resultados evidenciam um aumento do número de pesquisas sobre a temática nos últimos cinco anos, impulsionadas pelo aumento das inúmeras experiências despontadas nas escolas da rede pública estadual e municipal, com práticas, organização curricular, tempos e espaços diferenciados. Somam-se a esses fatores o aumento do interesse governamental por pesquisas na área, uma vez que aumentou o investimento para a mesma. Materializa-se aí o motivo de ampliação dos estudos que pesquisam esse fenômeno educacional contemporâneo, que ocupa espaço cada vez mais relevante nas políticas educacionais.

No exame da produção escrita sobre ampliação da Jornada Escolar e Educação em Tempo Integral, publicada nos trabalhos selecionados, identificamos um conjunto de treze artigos que tratam da temática (como foco central), no período de 2010 a 2014.

A produção escrita na área de Educação Integral e de ampliação do tempo de escola da criança não é nova; no entanto, a sua vinculação com política pública do governo brasileiro de promoção da escola em tempo integral com vistas à própria educação integral tem se intensificado nos últimos cinco anos, acompanhando o investimento da mesma na área pública. Coincidindo com a implantação nas escolas públicas do PME em 2008, fato que se apresenta como carro chefe de promoção da política de Educação em tempo integral pelo governo brasileiro, demandando financiamento para área, a quantidade de pesquisa vem se ampliando. No panorama atual, é crescente a tendência de produção escrita neste campo educacional, como demonstra o quadro abaixo, que se refere apenas à ANPED e à base ScIELO.

Tabela 1 - Trabalhos publicados ANPED e Periódicos da ScIELO - 2010 A 2014

Ano Publicação	Quantidade de trabalhos ANPED	Quantidade de artigos ScIELO
2010	1	0
2011	3	1
2012	1	4
2013	1	1
2014	0	1
TOTAL	6	7

Fonte: Site ANPED e ScIELO.

A tabela 1 mostra um progressivo aumento do número dos trabalhos publicados nestas bases de dados a partir de 2010. Os estudos produzidos no período de 2010 a 2014 sobre a

ampliação do tempo e jornada escolar publicados na ANPED e periódicos da ScIELO aqui enfatizados refletem a movimentação política, teórica, pedagógica e cultural referente a essa temática nesse recorte, expondo a tendência, cada vez mais crescente, de implementação de ações de educação em tempo integral no Brasil e suas implicações na escola pública.

De modo geral, os trabalhos expõem experiências bem sucedidas ou não de ampliação da jornada escolar, sua história recente e as políticas (Programas e financiamentos) implantadas que se apresentam como promotoras da mesma. Acreditamos que o surgimento de trabalhos na temática a partir de 2010 se deu, entre outros fatores, impulsionado pelo aumento no número de experiências de ampliação da jornada nas escolas públicas brasileiras, proporcionadas por programas estaduais, municipal e federal, tendo como o mais abrangente deles, em quantidade de alunos atendidos, o PME. Este programa teve um aumento significativo em número de escolas que aderiram a ele, de 1.380, em 2008, para 49.426, em 2013, e 60.000, em 2014, como também no número de alunos matriculados, subindo de 941.573, em 2008, para 4.745.889, em 2012, com expectativa de 6.000.000²⁰ para 2013 e 7.000.000²¹ para 2014, conforme informações do portal do FNDE/MEC do Governo Federal.

O ano que mais apresentou trabalhos foi o de 2012. O maior número de publicação no período foi encontrado nos periódicos da ScIELO, pois além das sete mencionadas, ainda se repetem publicações de trabalhos apresentados na ANPED. O periódico que mais teve publicação foi a Revista “Educar em Revista-Curitiba”, com quatro publicações. Os trabalhos da ANPED, por sua vez, foram 90% dos encontrados no GT 13 Educação Fundamental, demonstrando uma tendência desta experiência no Ensino Fundamental, modalidade em que ocorreu a implantação dos programas governamentais²² de ampliação do tempo de escola aos alunos da rede pública e em que se apresentam todas as experiências analisadas neste recorte.

Acreditamos que as políticas de ampliação da jornada escolar, por serem novas em muitas regiões do Brasil, promovem uma mudança radical na escola de turno. Nesse contexto, os trabalhos publicados, em sua maioria, são os que se propõem a entender este recorte histórico no campo em que a ação acontece: a escola. E, ainda, objetivam resgatar historicamente a temática no Brasil, analisar as diferentes concepções de Educação Integral verificadas no cenário atual e a descrição das primeiras experiências vivenciadas nas escolas brasileiras, com ênfase à implantação do PME.

²⁰ Expectativa segundo FNDE/MEC.

²¹ Expectativa segundo FNDE/MEC.

²² Além do Mais Educação citamos os Programas Atleta na Escola, Escola-Comunidade, Mais Cultura e Segundo Tempo. A este respeito consultar site do MEC.

1.3.1 - Levantamento dos dados da ANPED

Todos os seis trabalhos apresentados na ANPED são oriundos de pesquisas da área educacional com ênfase nacional ou local. Tais trabalhos foram apresentados na ANPED, no período de 2010 a 2013. Dos seis trabalhos, cinco tratam de descrever e analisar experiências de ampliação da jornada escolar. Unanimemente, todos preferem usar o termo ampliação da jornada escolar, e não Educação em tempo Integral. Isso se dá em razão de que cada pesquisa, dentro da especificidade, chega à conclusão de que nem todas as ações que visam a ampliar o tempo escolar podem ser consideradas implantação de uma educação integral, uma vez que educação integral é o cerne da própria educação completa do homem a todo o momento. Mesmo tendo a escola ampliando seus tempos e espaços educativos, pode não significar promoção de uma educação integral, pois existem diferentes formas de se conceber a educação integral, dependendo do olhar e da prática com a qual esta é estabelecida.

O artigo de Menezes, Bonato e Fernandez (2010) tem como objetivo mapear estas experiências nas regiões nordeste e sudeste. O de Coelho (2011), mapear as experiências do país, a partir de três municípios, e o de Cavaliere e Maurício (2013), investigar nas experiências suas características das modalidades de ampliação municipal. Ambas demonstram com dados qualitativos e quantitativos o cenário brasileiro da ampliação da jornada escolar. Nelas são encontradas tanto pequenas e médias ampliações (em horas: de 4h30 até 6h30), quanto o tempo integral, entendido pela legislação como 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.

Dos trabalhos apresentados na ANPED, 66% se apresentam vinculados a outras três pesquisas que, realizadas em âmbito nacional entre 2008 e 2010, com o financiamento do SECAD/MEC, Fundação Itaú Cultural e CNPq, buscam mapear as experiências de ampliação da jornada escolar no país. Os dados expostos quantitativa e/ou qualitativamente traçam um mapa de realidades brasileiras destas experiências no ensino fundamental que demonstra sua diversidade, suas diferentes concepções e modelos, problemáticas e desafios, bem como as questões que se colocam em e a partir deste crescimento de matrículas e alunos em jornada escolar ampliada na rede pública brasileira.

O artigo de Maurício (2012) traça um panorama da ampliação da jornada escolar no Brasil, com base em pesquisas no âmbito nacional, financiadas pelo MEC e CENPEC²³. Nelas são apontados pontos que merecem atenção, como: o espaço físico, a formação dos profissionais e voluntariados, a integração dessas atividades no PPP (Projeto Político Pedagógico) da escola, a intersetorialidade, a avaliação do projeto e seu financiamento.

A discussão da concepção de educação integral e seu histórico brasileiro se apresenta em todos os trabalhos, ora como ponto principal, ora como ponto secundário, e nos remetem à ideia de que não há um modelo unificado de experiências com jornada ampliada e/ou de tempo integral, pois, embora em alguns casos as ações, diretrizes e objetivos sejam os mesmos em âmbito nacional, como é o exemplo dos Programas do MEC, eles possuem organização escolar diferenciada e, uma vez implantadas, tem atores, propósitos e naturezas diferenciadas.

Dois desses trabalhos apresentam experiências específicas e unicamente da rede municipal e estadual de ensino fundamental. As redes municipal em Itaboraí, especificamente com o PME, e a estadual no Estado do Rio de Janeiro, tendo outras experiências, mas sendo o PME a de maior relevância.

1.3.2 - Levantamento dos dados dos Periódicos da ScIELO

Os artigos selecionados são sete e foram publicados de 2011 a 2014 em quatro periódicos diferentes. Na verdade, foram encontrados nove; no entanto, para análise, dois foram descartados, por corresponderem a pesquisas já analisadas nas publicações da ANPED.

Dois artigos referem-se à mesma pesquisa de cunho nacional, financiada pela SECAD/MEC, realizada de 2008 a 2010, a qual as experiências de escolas brasileiras nesta área, e que também originaram três dos seis trabalhos publicados na ANPED. O artigo de Leite (2012) destaca as experiências consideradas bem sucedidas de Santarém (Escola da Gente) e de Belo Horizonte (Escola Integrada). Já o de Branco (2012), tem como foco a percepção dos gestores municipais, coordenadores pedagógicos e pais de alunos sobre os desafios enfrentados na implantação do aumento de tempo da jornada escolar.

²³ O Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (CENPEC) é uma organização da sociedade civil, em atuação desde 1987. Sem fins lucrativos, o centro tem como objetivo o desenvolvimento de ações voltadas à melhoria da qualidade da educação pública e à participação no aprimoramento da política social. Suas ações têm como foco a escola pública, os espaços educativos de caráter público e as políticas e iniciativas destinadas ao enfrentamento das desigualdades.

Seguindo a mesma temática de análise das experiências concretas, encontramos no artigo de Castro e Lopes (2011) o resultado de um estudo da experiência de São Paulo com as ETIs²⁴ que teve como objetivo elucidar as possibilidades, os limites e os desafios trazidos pela Escola de Tempo Integral quanto ao cumprimento daquilo que institui o inciso I, artigo 2º, da Resolução SE nº. 89 (SÃO PAULO, 2005, p. 1): “promover a permanência do educando na escola, assistindo-o integralmente em suas necessidades básicas e educacionais, reforçando o aproveitamento escolar, a auto-estima e o sentimento de pertencimento”. Esta se constitui como exemplo de legislação própria de um estado na área, com ênfase a uma política implantada por iniciativa de um governo local.

A análise do PME como política vinculada ao aumento do tempo da jornada escolar esteve presente em 43% dos artigos analisados da SCIELO. Publicados em três revistas diferentes (Educar em Revista, Revista Brasileira Estudos Pedagógicos e Educação & Realidades), eles são divididos em duas categorias: a primeira compartilha os debates fomentados pelo MEC sobre a estratégia de ampliação da jornada escolar no ensino fundamental através do Programa; a segunda apresenta estudos críticos à concepção de educação integral trazida pelos documentos oficiais produzidos pelo MEC. Com argumentos críticos ao programa, os autores desvelam que, por trás da aparente intenção de revolução no processo educativo desta política educacional do governo federal, estão o pragmatismo escolanovista, o tecnicismo e a pedagogia das competências que servem para legitimar os processos de reconfiguração da educação ao modo de acumulação flexível do capitalismo nesses tempos ditos contemporâneos.

O último item a ser abordado, não menos importante, são as análises feitas quanto ao financiamento desta política a partir de movimentos legais. Entre eles destaca-se a Constituição Federal de 1988 e nas normatizações que se seguiram à sua promulgação, chegando ao FUNDEB. Paralelamente, são destacadas as políticas, os programas e os dados estatísticos associados ao financiamento da educação em tempo integral. A respeito dos estudos sobre financiamento de políticas da ampliação da jornada escolar, identificamos a ausência de um maior aprofundamento em questões como: valorização dos profissionais envolvidos; investimento em infraestrutura, uma vez que as experiências em sua maioria aparecem ligadas a ações profissionais voluntárias; e ampliação dos espaços para entidades parceiras. Dos sete artigos analisados, apenas um trata deste ponto – financiamento – e dois

²⁴ No estado de São Paulo, no ano de 2006, foram implantadas mais de 500 Escolas de Tempo Integral (ETIs) no ensino fundamental da rede pública estadual com o objetivo de ampliar as possibilidades de aprendizagem dos alunos. A jornada discente foi estendida e o currículo básico foi incrementado com as oficinas curriculares.

apresentam falas secundárias da falta de investimentos governamentais. Neste contexto, observamos lacunas que podem servir de bons objetos de estudos posteriores.

De um modo geral, os textos publicados apresentam resultados de estudos e pesquisas que nos remetem a uma tendência quanto ao crescimento dos tempos e espaços educativos nas escolas públicas brasileiras e, mesmo que com enfoques diferenciados e em períodos distintos, ressaltam a importância da educação em tempo integral na temática educacional brasileira atual. Desse modo, pode-se afirmar que as análises e reflexões feitas contribuem de forma significativa para a análise da política de implantação de uma Educação em tempo integral adotada no nosso país e apresentam os avanços, as limitações e as críticas à utilização do PME nas escolas públicas brasileiras. Além disso, ainda apontam para a necessidade de uma avaliação institucional da implantação do mesmo quanto ao currículo, ao financiamento e a efetividade de suas ações.

1.3.3 - Análise dos Resultados dos Artigos

Ressaltamos que, neste cenário, três pesquisas foram de extrema importância para a produção dos artigos aqui analisados. Elas foram desenvolvidas por um conjunto de universidades e, de forma independente uma da outra, tratavam de experiências municipais de ampliação da jornada escolar no Brasil com dados coletados em uma grande variedade de experiências brasileiras. Nelas, é traçado o panorama atual da ampliação da jornada escolar no Brasil através da análise dessas experiências reveladas em entrevistas, questionários e observação *in loco*. O resultado dessas três pesquisas de âmbito nacional, realizadas entre 2008 e 2011, deu origem a seis dos treze trabalhos analisados. As duas primeiras foram financiadas pelo MEC/SECAD (2009; 2010) e a última pela Fundação Itaú Cultural/CENPEC (2011). As primeiras compreendem as duas fases da pesquisa, a quantitativa, que coletou dados em 2008, e a qualitativa que, em 2009, visitou 21 municípios de todas as regiões do Brasil. Quanto à pesquisa desenvolvida pela Fundação Itaú Social, a mesma foi uma pesquisa qualitativa que investigou 16 experiências brasileiras de ampliação de turno, em escolas públicas – municipais ou estaduais – ou particulares.

Um discurso comum encontrado nas pesquisas que tiveram como foco o PME, representando 46% dos trabalhos, foi a tendência de comparar o ideal propagado pelos discursos governamentais e a legislação vigente com as experiências vivenciadas na prática. A este respeito, Matos (2011), em seu artigo, enfatiza que sua pesquisa teve a perspectiva de

delinear as práticas educativas na escola, a partir do “ideal”, apregoado pelo PME, e o “real”, vivenciado pelas experiências.

Entre os procedimentos que mais se repetem nas pesquisas, destacam-se, inicialmente, o levantamento de dados documentais, bibliográficos e empíricos (leis, dados históricos, teóricos etc.) ou quantitativos (número oficiais, entrevistas etc.) dos objetos, centrando-se especificamente nas experiências de ampliação da jornada escolar. Posteriormente, acontecem abordagens denominadas de qualitativas como a abordagem *in loco*.

À exceção de um artigo, todos os demais trabalham com dados coletados a partir de análises de questionários, de entrevistas, de dados empíricos, de observação *in loco* e de análise de conteúdo. O estudo de caso é o segundo maior enfoque, sendo superado apenas pela pesquisa com análise de dados de questionários e entrevistas.

As pesquisas que abordaram o PME procuraram contextualizar a história recente e epistemológica do programa, seus objetivos e diretrizes, as experiências, bem como as críticas, problemáticas e avanços do programa. A partir dos dados expostos, foram abordadas as análises que aproximam ou limitam a execução do programa enquanto construção de uma educação integral em tempo integral e, como foco, os alunos que frequentam os anos iniciais do ensino fundamental.

Buscamos considerar as conclusões dos trabalhos do período, mais especificamente, as relativas às análises dos dados de pesquisas realizadas. Quanto a isto, enfatizamos o fato de que dois dos escritos conclusivos indicam, em suas conclusões, a necessidade de continuidade das referidas pesquisas, ou inconclusões.

Quanto às conclusões de pesquisas que analisam experiências de ampliação do tempo da criança na escola e educação em tempo integral, foram encontrados os mesmos pontos de críticas quanto ao espaço e a infraestrutura; a formação de profissionais e sua jornada de trabalho; a integração das atividades no projeto pedagógico; critérios de prioridade para escolas e alunos; a formulação de indicadores para avaliação do projeto; e os recursos para sua implementação. Cada um destes aspectos é apontado como uma possível problemática que podem inviabilizar a ampliação da jornada, de forma imediata ou em curto ou médio prazo.

Outro ponto comum na maioria das conclusões é que há uma tendência geral em priorizar os municípios, escolas e alunos com maior vulnerabilidade social, para implantação de políticas de ampliação da jornada escolar. Daí a utilização de IDH, beneficiário de Bolsa Família, entre outros critérios, para a implantação do Programa Mais Educação.

Cinco dos textos analisados trataram da mais ampla iniciativa do governo federal brasileiro materializada no PME, que se apresenta como promotor da Educação em Tempo Integral. Dois estão na ANPED de 2011 e 2013. Matos (2011) faz uma análise de conteúdo no PME e conclui que a presença desses programas na escola tem transformado a essência das práticas educativas. Neles, dialogam os saberes socioculturais e os dispostos do currículo escolar, apontando a necessidade de mudanças no PPP da escola e da formação continuada dos professores para esta associação de saberes.

Todos esses textos apontam, como desafios do PME, o fato do programa não atender a todos os discentes da escola e o receio observado em abordar algumas temáticas de cunho étnico-racial, religioso, cultural, relativo à orientação sexual e gênero. Criticou-se, ainda, a retirada das atividades de Direitos Humanos, Ética e Cidadania dos macrocampos. No artigo, Coelho, Hora e Rosa (2013) fazem uma análise conceitual acerca da universalização e da focalização nas políticas públicas educacionais, centrando-se naquelas que propõem uma educação integral em tempo integral, e tendo como foco os alunos que frequentam os anos iniciais do ensino fundamental. Por isso, a escolha do PME. Neste trabalho específico, conclui-se que essas políticas ainda são focalizadas, isto é, destinadas a um determinado grupo, e não universalizadas, como seria o ideal, promovendo a já tão criticada estratificação dos coletivos sociais.

Três artigos publicados em anos e periódicos distintos compõem os textos que abordam o PME no período analisado. Leclerc e Moll (2012) compartilham na revista “Educar em Revista” os debates e movimentos do governo federal para a construção de uma política pedagógica em favor da Educação Integral engendrada pelo PME. As autoras apontam, em suas considerações finais, a necessidade de se reorganizar os espaços, tempo e currículo da escola brasileira para mudança na lógica de turnos historicamente arraigada nas escolas do país. Para tanto, a mudança no PPP deve promover novas diretrizes, lógicas ampliadoras de tempos e espaços e de mobilização comunitária. Silva e Silva (2013) no artigo publicado na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, no qual procuram analisar a concepção de educação integral que orienta o PME, chegam à conclusão de que a concepção política que o norteia, ao procurar combater as desigualdades, escamoteia formas de regredir da teoria social e educacional. A primeira forma se dá por meio da hegemonia neoliberal que quer se estabelecer e se influenciar do ideário pós-moderno, e a segunda se estabelece no campo educacional com o restabelecimento de políticas que lembram o pragmatismo escolanovista (neoescolanovismo) e o tecnicismo, renovado pela pedagogia das competências (neotecnicismo).

Penteado (2014), na Revista Educação & Realidades, examina o discurso do PME proposto como modelo de Educação Integral. Após examinar seis escolas da região metropolitana do Rio de Janeiro, o autor conclui que o Programa, em sua prática, tem assumido uma postura de reforço escolar no contraturno, e não de promotor de uma educação integral, como pressupõe o programa, apontando a necessidade de um maior investimento para garantir a eficácia do mesmo e/ou sua qualidade para a educação.

Finalizamos esta seção enfatizando que os estudos produzidos no período de 2010 a 2014, sobre a ampliação do tempo e jornada escolar, publicados na ANPED e periódicos da ScIELO, refletem a movimentação política, teórica, pedagógica e cultural referente a essa temática nesse recorte, expondo a tendência, cada vez mais crescente, de implementação de ações de educação em tempo integral no Brasil e suas implicações na escola pública.

De modo geral, os trabalhos expõem experiências bem sucedidas ou não de ampliação da jornada escolar, sua história recente e as políticas (Programas e financiamentos) implantadas que se apresentam como promotoras da mesma. Em síntese, os artigos destacam as implicações decorrentes da implantação destas ações na escola brasileira, indicando a necessidade de maior investimento quanto à infraestrutura, formação continuada dos agentes envolvidos, articulação intersetorial, ações de controle e avaliação e mudança nos mecanismos de gestão. Em outras palavras, a escola, para se descaracterizar do tradicional movimento em torno dos turnos, precisa mudar como um todo. E isto não implica somente em implantar o contraturno “da forma como puder”, mas de modificar sua forma de conceber a educação (em tempo) integral em sua gênese.

Os trabalhos que tratam das experiências e análise do PME, como estratégia de ampliação da jornada escolar, estão na ANPED, e foram publicados no período entre 2011 e 2013, nos periódicos Educação & Realidades, Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos e Educar em Revista. Eles compartilham as diretrizes e metas da política do governo brasileiro em favor de uma educação integral, em que se enfatiza a diversidade de condições em que a mesma pode se efetivar. Mas também criticam a implantação deste programa por conta de sua concepção, na qual se escamoteiam intenções neoliberais de ampliação das funções da escola e transferência das responsabilidades do Estado para outros setores, como o voluntariado (monitores e parceiros), e na sua implantação pelo fato de, nas experiências observadas, não haver acontecido a promoção da educação integral, mas sim a ampliação das horas do aluno na escola.

Pode-se concluir que, a partir da diversidade de experiências de jornada ampliada e/ou de tempo integral descritas nos trabalhos analisados, não existe um modelo único de

organização – embora possa haver, em relação a certos aspectos, algumas tendências predominantes, como é o caso dos programas com legislação específica, sendo que as mesmas não podem ser concebidas como algo pontual específico de uma dada realidade. Este recorte sempre vai trazer consigo implicações ideológicas que defendem e promovem uma visão de mundo. No entanto, não tem um fim em si mesmo, podendo ser instrumento de análise e transformação de realidades a partir da ação crítica dos agentes envolvidos.

Faz-se necessário, agora, ampliar o debate rumo ao contexto político-filosófico que acompanhou este movimento da Educação Integral em nossa contemporaneidade, mais especificamente na experiência do governo brasileiro quanto às políticas que propõem o aumento do tempo de permanência da criança na escola pública, numa perspectiva de descentralização deste Estado e dos rumos políticos traçados nesta direção, a partir dos anos 1990. Por isso, nosso segundo capítulo procura discutir a natureza destas políticas no Brasil.

SEÇÃO II - O CENÁRIO EDUCACIONAL BRASILEIRO DE IMPLANTAÇÃO DO PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO

O Programa Mais Educação, objeto desta pesquisa, é uma ação governamental do Estado brasileiro implantada no cenário das políticas públicas educacionais no ano de 2007, por iniciativa da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD/MEC), tendo como parceiros a Secretaria de Educação Básica (SEB/MEC) e as Secretarias Estaduais e Municipais de Educação por meio do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE/MEC). Criado pela Portaria Interministerial nº 17/2007, seu fim é aumentar a oferta educativa nas escolas públicas por meio de atividades optativas que foram agrupadas em macrocampos, tais como: acompanhamento pedagógico, meio ambiente, esporte e lazer, direitos humanos, cultura e artes, cultura digital, prevenção e promoção da saúde, educomunicação, educação científica e educação econômica. A assistência financeira foi garantida pelo FNDE²⁵, através do PDDE²⁶.

Segundo as perspectivas do governo federal, essa política emerge como uma tentativa de aumentar a jornada escolar, sendo apresentada como um primeiro caminho para a escola de tempo integral.

O Programa Mais Educação instituído pela Portaria Interministerial nº 17/2007 e pelo Decreto nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010, integra as ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), como uma estratégia do Governo Federal para induzir a ampliação da jornada escolar e a organização curricular, na perspectiva da Educação Integral (BRASIL, 2013, p. 4).

O PME é, portanto, parte da agenda de promoção da Educação Integral do governo brasileiro, implantado com a função de ser o indutor da mesma nos espaços escolares públicos. Em nosso entendimento, a instituição da referida agenda se apresenta num campo de disputa dialética, e faz parte dos movimentos políticos governamentais desta contemporaneidade, estando presentes no PDE/MEC/2007, nas legislações²⁷, no financiamento da educação²⁸ e planos governamentais²⁹ deste início de século, sendo ainda presente em discussões teórico-políticas de definição dos rumos desta política. A exemplo disso, citamos a discussão coordenada pelo Ministério da Educação (MEC) no ano de 2011, a qual reuniu entidades como a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação

²⁵ Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

²⁶ Programa Dinheiro Direto na Escola

²⁷ Aqui enfatizamos: a Constituição Federal de 1988 e a LDB (9394/96).

²⁸ FUNDEB.

²⁹ Neste estudo enfatizamos: os Planos Nacionais de Educação (2011-2020 e 2014-2024) e o PDE - (Plano de Desenvolvimento da Educação).

(Undime) e a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), visando a discutir a ampliação da jornada escolar. Desse evento resultou uma proposta, a ser encaminhada ao Congresso Nacional, com a meta de, em cinco anos, ampliar a duração da carga diária de aulas de quatro para cinco horas; em dez anos, para seis; e, em quinze anos, para sete.

No âmbito do Plano Nacional de Educação, a discussão do tempo integral esteve no projeto de lei PNE (2011/2020)³⁰ com a proposição de que 50% das instituições públicas de Educação Básica ampliem sua jornada até 2020, e se manteve na lei PNE(2014/2024)³¹ em sua meta 6 (seis), na qual se apresenta nestes termos: “oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos(as) alunos(as) da educação básica” (BRASIL, 2014, p. 124).

Toda essa movimentação faz parte de um movimento político e econômico mais amplo que ocorre no Brasil e, segundo os estudiosos da área de políticas públicas como Camini (2013) Peroni (2006), Gandini e Riscal (2010), Lück (2010), Krawczyk (2010), Viriato (2004), Marques (2007), Costa, Maia e Mendes (1997), tem sua natureza na nova configuração que assume o Estado brasileiro a partir da Reforma política implantada nos anos de 1990, atingindo a todos os setores da sociedade. Para entendermos melhor este momento, em nossa pesquisa nos propomos a estudá-la sob o aspecto educacional, onde a relação federativa brasileira assume mais uma vez a postura de descentralização/desconcentração, sendo reconhecidamente o foco principal das políticas públicas do início deste século.

Segundo alguns estudos da área, já citados anteriormente, é recorrente o consenso de que as políticas educacionais promovidas a partir da Reforma de 1990 reforçaram a concepção neoliberal de educação e o modelo de organização empresarial da escola. Constante com a qual concordamos e na qual acrescentamos as ideias que Camini (2013) apresenta em seu estudo sobre a política educacional do PDE/Plano de Metas. Neste estudo, a autora contextualiza a construção das políticas públicas numa relação teórico-ideológica dialética, presente no campo de disputa dos sujeitos/grupos presentes no processo de formulação das políticas socioeducativas. Sobre esta afirmação, ela argumenta que

³⁰ Projeto de Lei nº 8035, de 2010, do Poder Executivo, que aprova o Plano Nacional de Educação para o decênio 2011-2020 e dá outras providências.

³¹ Lei nº 13,005 de 25 de junho de 2014 que aprova o Plano Nacional de Educação – PNE (2014-2024) e dá outras providências.

a política e as políticas implementadas percorrem um trajeto na sua construção, que não é linear, porque é feito de movimentação, com oscilações, avanços e recuos, estando sujeitas a mudanças, acréscimos e supressões, sofrendo, portanto, influências em todas as suas fases, dependendo dos contextos e sujeitos envolvidos no processo de formulação e execução [...]

esse processo de implantação de uma política educacional apresenta-se, em essência, como um espaço de disputa entre diferentes interesses, muitas vezes antagônicos, e [...] a sua materialização resulta numa síntese, produto de embate entre essas forças, sobretudo por acreditar que os homens fazem sua própria história, mas a fazem condicionados pelas circunstâncias que encontram imediatamente diante de si, determinadas por fatos (CAMINI, 2013, p. 22).

Nossa intenção nesta seção, portanto, é entender o PME nesse contexto, em que as políticas públicas educacionais são resultantes do confronto de interesses político-ideológicos. Observamos, neste embate, de um lado os movimentos sociais educacionais e suas históricas reivindicações por garantias de direitos fundamentais e melhorias na educação pública, além de sua democratização, através da ampliação de tempos e espaços escolares; e, de outro lado, os defensores do Estado mínimo, para quem a diminuição de gastos com as políticas sociais é premissa básica, propondo a divisão de responsabilidade da educação pública com todos os cidadãos num pacto federativo formado para este fim.

Nossa ênfase neste capítulo consiste em estudar a face e/ou ação da estratégia de descentralização/desconcentração das políticas educacionais presentes no PME, com o olhar voltado para sua face intersetorial e interministerial que o configura dentro de um regime de colaboração entre os entes da federação. Nesta intenção, explicitamos as mudanças na configuração do Estado, com foco na descentralização/desconcentração e o regime de colaboração, com as suas características e categorias com que a mesma se apresenta no cenário educacional do novo federalismo proposto a partir da constituição de 1988. Partimos do pressuposto de que no contexto das ações do PME, implícitas em suas orientações, o governo brasileiro assume também uma postura de retirada do Estado, de suas obrigações com a educação pública, passando-as ou descentralizando-as para a sociedade; tal fato materializa o regime de colaboração na efetivação das políticas públicas.

A presente análise tem como base uma pesquisa bibliográfica da literatura brasileira de políticas públicas com foco nas características que assume, neste país, a reforma do Estado capitalista. Esse movimento pretendia, segundo Gandini e Riscal (2010, p. 41), promover reformas na administração do aparelho governamental, resolvendo os problemas gerados pelo aumento dos gastos do Estado. Para tanto, o foco seria a modernização do Estado através da abertura de mercado, a adoção de uma política fiscal, tributação e o combate à ociosidade dos serviços públicos e entraves burocráticos, seguindo as exigências das agências reguladoras internacionais e as advindas das demandas sociais.

Inicialmente, devemos enfatizar que o Estado Brasileiro inicia nos anos 1990 uma série de mudanças na economia, na política e na sociedade que, segundo estudiosos da área da política pública, citados anteriormente, são ações do governo que visam a superar a crise do capital vivenciada neste período, utilizando para tanto estratégias “como o Neoliberalismo, a Globalização, a Reestruturação Produtiva e a Terceira Via” (PERONI, 2006, p. 12). Neste contexto, é colocado em ação o Plano da Reforma de Estado no Brasil, apresentado pelo governo de Fernando Henrique Cardoso no ano de 1995, através do documento denominado Plano Diretor da Reforma do Aparelho de Estado de 1995 (PDRAE), que tinha o objetivo de “tornar mais eficiente o desempenho da máquina governamental, proporcionando serviços de melhor qualidade para os cidadãos” (GANDINI; RISCAL 2010, p. 58).

Nele consta que:

a reforma do Estado deve ser entendida dentro do contexto da redefinição do papel do Estado, que deixa de ser o responsável direto pelo desenvolvimento econômico e social pela via da produção de bens e serviços, para fortalecer-se na função de promotor e regulador desse desenvolvimento (BRASIL, *apud* PERONI, 2003, p. 58).

Este documento explicita a necessária reformulação organizacional da gestão das políticas públicas do Estado, com foco na diminuição de seus gastos, apontando como estratégias, segundo Peroni (2006, p. 21), as privatizações, a publicização e a terceirização.

Quanto à estrutura organizacional, as propostas apresentadas pelo documento são a descentralização e a redução dos níveis hierárquicos, no sentido de que a administração pública seja “permeável a maior participação dos agentes privados e/ou organizações da sociedade civil”. A proposta desloca, também, o eixo dos procedimentos para os resultados (PERONI, 2003, p. 60).

Essas mudanças não podem ser entendidas desvinculadas dos processos históricos em que acontecem, pois constituem um processo maior de transformações que ocorreram nos campos da economia, da política e da cultura, para superação de mais uma crise do capital. Buscamos este entendimento inicialmente nos estudos de Peroni (2006), que apontam a crise como a questão inicial que motivou essas alterações na configuração do Estado brasileiro. Segundo Peroni (2006, p. 11),

Tais mudanças ocorreram na esfera do Estado, da produção, do mercado e também no âmbito ideológico-político-cultural. [...] A estratégia, portanto, é reformar o Estado ou diminuir sua atuação para superar a crise. O mercado é que deverá superar as falhas do Estado; assim, a lógica do mercado deve prevalecer, inclusive no Estado, para que ele possa ser mais eficiente e produtivo.

Nesta lógica, o Estado deve ser reformado com vistas a gastar menos e ser mais produtivo, não atrapalhando o mercado neste processo de superação de sua crise. Assim sendo, foi formulado um Plano de Reforma Política em que se “propõe mudanças na estrutura organizacional do aparelho estatal a partir da criação de mecanismos de descentralização, de redução da hierarquia, da avaliação de resultados, que são elementos importantes de gestão” (SANTOS, 2006, p.79). No entanto, quando se trata de políticas públicas, sua construção não pode ser considerada de forma unilateral, mas sim dentro de um espaço aberto de conflitos e confrontos que dão corpo às propostas dentro de um regime democrático, garantindo sua pluralidade.

Escrevemos este capítulo com foco em duas análises, ambas situadas na contextualização do Programa Mais Educação no processo de descentralização das políticas públicas do governo brasileiro, a partir dos estudos de autores que tratam da temática descentralização e dos documentos que orientam a implantação do mesmo. As análises são a série Cadernos Mais Educação (2009) - Mais Educação: Gestão Intersetorial no Território; Educação Integral: texto referência para o debate nacional e Rede de Saberes Mais Educação Pressupostos para Projetos Pedagógicos de Educação Integral – e a portaria de criação 17/2007. Nossas análises têm como base o pacto federativo brasileiro dentro do contexto de implantação do programa e seus reflexos da descentralização/desconcentração das políticas educacionais, e a compreensão do confronto político que emerge no contexto político posto na implantação do PME, com ênfase na centralidade que a escola exerce neste contexto.

2.1 – O MODELO DO FEDERALISMO BRASILEIRO E AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS A PARTIR DOS ANOS DE 1990: REFLEXO DA DESCENTRALIZAÇÃO/DESCONCENTRAÇÃO NA IMPLANTAÇÃO DO PME.

O modelo federativo brasileiro em construção a partir de 1990 tem se apresentado como um modelo de gestão onde há divisão de poder entre os entes federados – União, Estados e Municípios – nas políticas públicas sob a égide de um regime de colaboração. Tal configuração tem no processo de descentralização seu principal instrumento de efetivação e que tem se configurado como “um padrão na América Latina” (SOUZA, 2003, p. 19). A consequência desta relação é uma complexa teia onde os conflitos e as adequações são construídas entre os indivíduos que se interligam neste processo com base nos elementos disponibilizados e nas configurações assumidas no contexto. Na arena educacional, tal

configuração se deu através da implantação de uma política de redistribuição de atribuições, nem sempre de forma ordenada e clara, onde “o desenvolvimento de políticas públicas deve partir de uma perspectiva integrada, de ação cooperativa entre União, Estados e Municípios, com contrapartida de todas as partes” (CAMINI, 2013, p. 38). Segundo a autora, esta lógica e/ou tendência acompanha a implantação do PDE – Plano de Metas (2000/2009), de onde se origina o Programa Mais Educação.

O PME foi implantado no contexto das políticas educacionais brasileiras através da portaria 17/2007 em 24 de abril do mesmo ano; apresenta-se como indutor da política de Educação Integral no Estado brasileiro. Seu objetivo e finalidades são apresentados no capítulo I da portaria. No artigo 1º trata-se do objetivo:

Art. 1º Instituir o Programa Mais Educação, com o objetivo de contribuir para a formação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio da articulação de ações, de projetos e de programas do Governo Federal e suas contribuições às propostas, visões e práticas curriculares das redes públicas de ensino e das escolas, alterando o ambiente escolar e ampliando a oferta de saberes, métodos, processos e conteúdos educativos. [...] (BRASIL, 2007, p. 2).

No artigo 2º da portaria 17/2007 (BRASIL, 2007), são apresentadas as finalidades, que podem ser assim resumidas: ampliar os tempos e espaços educativos nas escolas públicas da rede básica de todo o Brasil, mediante atividades no contraturno; contribuir para a redução dos índices negativos da educação pública, com foco em ações de aumento do rendimento e o aproveitamento escolar; oferecer atendimento educacional especializado às crianças, adolescentes e jovens com necessidades educacionais especiais; prevenir e combater o trabalho infantil, a exploração sexual e outras formas de violência contra crianças, adolescentes e jovens, numa ação de integração comunitária e promoção do acesso aos serviços socioassistenciais do Sistema Único de Assistência Social - SUAS; promover a formação nas linguagens artísticas, literárias e estéticas; estimular a participação de práticas esportivas educacionais e de lazer, direcionadas ao processo de desenvolvimento humano, da cidadania e da solidariedade; promover a integração entre escola e ambiente ao entorno (famílias e comunidade) num processo de responsabilização; e estimular novas tecnologias e capacidades para o desenvolvimento de projetos.

Tais objetivos e finalidade do PME, descritos nestes dois artigos, refletem a intenção governamental em promover a inter-relação e responsabilização interministerial e intersetorial descritas nos próximos artigos (3º, 4º e 5º), que compõem o Capítulo II – da execução. Nele, são fixadas as presenças de diversos ministérios, setores e secretarias num desenho de rede

que se responsabilizará em executar o programa nos âmbitos administrativo, pedagógico e econômico:

Art. 3º O Programa Mais Educação promoverá a **articulação de ações do Governo Federal** que tenham como beneficiários crianças, adolescentes e jovens.

Art. 4º Integram o Programa Mais Educação ações dos seguintes Ministérios:

I - Ministério da Educação;

II - Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome;

III - Ministério da Cultura; e

IV - Ministério do Esporte. [...]

Art. 5º O Programa Mais Educação será implementado por meio de:

I - articulação institucional e **cooperação técnica entre Ministérios, Secretarias Federais e entes federados**, visando a criação de um ambiente de interlocução e o estabelecimento de padrões de referência para o cumprimento das finalidades previstas no art. 2º desta Portaria.

II - assistência técnica e conceitual, por parte dos Ministérios e Secretarias Federais integrantes do Programa, com ênfase na sensibilização e capacitação de gestores e fomento à articulação intersetorial local;

III - incentivo e apoio a projetos que visem à **articulação de políticas sociais** para a implementação de atividades sócio-educativas no contraturno escolar, com vistas a formação integral de crianças, adolescentes e jovens (BRASIL, 2007, p. 3) (grifos nossos).

A menção constante de articulação governamental, cooperação técnica e articulação de políticas sociais nos remetem a um programa que aposta nesta relação forte dos entes federados para atingir seu objetivo e finalidades. Por isso, as ações empreendidas pelos Ministérios da Educação – MEC; da Cultura – MINC; do Esporte – ME; do Meio Ambiente – MMA; do Desenvolvimento Social e Combate à Fome – MDS; da Ciência e da Tecnologia – MTC; da Secretaria Nacional de Juventude e da Assessoria Especial da Presidência da República, pressupõe uma governabilidade com perspectivas a descentralização dentro de um pacto federativo democrático e responsável, onde os gestores federais, estaduais, municipais e escolares se empenhem na execução desta proposta de ampliar os tempos e espaços de aprendizagem escolar pública. Portanto, esta proposta se apoia na fluidez das relações federativas.

Entendemos o federalismo, neste contexto, como uma gestão nacional democrática partilhada entre os entes territoriais de uma federação, no caso do Brasil são três: Federal, Estadual e Municipal. Neles a democracia e a autonomia são tidos como pressupostos principais. O federalismo brasileiro que está presente nas ações das políticas públicas atuais na área educacional, de onde se constrói uma trajetória materializada em leis, campanhas nacionais, movimentos e Programas construídos pelas três esferas de governo, não se efetivou num ambiente hegemônico, mas sim num campo conflituoso onde vêm sendo construídos os compromissos por uma educação pública de direito fundamental e de qualidade para todos.

Segundo Camini (2013), o mesmo é produto de relações historicamente conflitivas e até hoje não resolvidas, ou ainda em construção, no campo da gestão das políticas públicas. As relações federativas, segundo estudos desta autora em seu livro/tese de doutoramento, têm início no Brasil com a instituição da República (1889) e fim do período imperial, e a descentralização do poder central do rei: “O novo regime promoveu a troca do Estado unitário imperial pela federação, ou seja, por uma estrutura institucional com pluralidade de centros de poder, cada qual com autonomia relativa, mas não simétrica” (CAMINI, 2013, p. 29), e é consequência dos conflitos políticos da época de transição império-república.

Esta relação é descrita por Camini (2013) como presente em outros diversos regimes de governo no Brasil, ao longo de sua história política, em maior ou menor escala de descentralização de decisões, ou seja, apontando o desequilíbrio nas relações entre os entes da federação. Este campo de disputa política, na qual é construído “o federalismo no Brasil, é permeado por várias dimensões que disputam espaços entre si” (CAMINI, 2013, p. 30). Acrescenta-se ainda nesta história os períodos em que de fato esta relação nem sequer existiu, como foram os casos dos regimes autoritários: “Estado Novo (1937-1945)” e “Ditadura Militar (1964-1974)”.

Acreditamos, como Camini (2013), que o federalismo atual no Brasil é embasado pela constituição de 1988, construída no período de abertura política como produto das movimentações de reivindicação por democracia e direitos constitucionais que envolvem toda a sociedade brasileira, apresentando-se, inicialmente, com a perspectiva de superação do autoritarismo ou centralidade do poder federal nas decisões políticas, rumo a uma maior democratização da gestão das políticas e programas educacionais.

O federalismo ressurgiu mais forte, após a crise do regime militar, com o pacto de governadores que constituiu a Aliança Democrática e que resultou na maioria do Colégio Eleitoral e na eleição de Tancredo Neves, em 1985 (CAMINI, 2013, p. 34) (grifos nossos).

Neste contexto, as relações de poder se tornam mais complexas. Pois com o fortalecimento da esfera municipal, cresce o movimento por um federalismo menos fragmentado e de maior equidade entre os municípios, constante que movimenta o cenário das ações políticas no âmbito das reformas a partir de 1990, onde os movimentos de descentralização se ampliam nos planos, propostas políticas e programas educacionais, e permanece crescente no início do século XXI, cenário em que é implantado o PDE/MEC e seus programas, entre eles o PME. A respeito desta relação dentro do referido plano ela escreve:

Observam-se tensões e tendências nesse processo de construção do regime de colaboração perseguido pelo MEC na implantação do plano, visualizando-se, também, possibilidades de superação dos desequilíbrios hoje existentes nas relações entre os entes federados (CAMINI, 2013, p. 40 - 41).

Esse desenho federativo implementado pelo PDE/MEC tem seu reflexo no PME que aposta na fluidez desta relação para a efetivação de políticas de ampliação dos tempos e espaços escolares. No capítulo IV da portaria de criação do programa, está descrita essa relação na definição pontual das atribuições dos integrantes do mesmo, nas esferas Federal, Estadual e Municipal e ainda a instituição do Fórum Interministerial Mais Educação em caráter Federal, de caráter consultivo que tem a atribuição de coordenar a implementação do Programa.

A dicotomia ou conflito que emerge da relação federativa na implantação de programas educacionais pode ser observada na capacidade da sua gestão promover realmente a democratização e autonomia a partir da descentralização para a execução do mesmo, ou se demonstrar um processo de centralização disfarçada sob a égide de ações de desconcentração de tarefas, constante que se repete na história do federalismo brasileiro, “marcada pela alternância entre centralização e descentralização” (REGIS, 2009, p. 9). Ressaltamos ainda que a execução de um determinado programa pode apresentar as duas tendências juntas, dependendo do contexto em que suas ações se desenvolvem, da postura dos agentes envolvidos e das experiências vivenciadas, podendo conter pontos de descentralização e outros de centralização, dentro de um mesmo processo.

Cabe aqui enfatizar a qual conceito de descentralização, dentro do federalismo brasileiro, nos referimos; descentralizar, neste sentido, pode ser resumido em retirar do centro das decisões políticas, perifерizando-as. Segundo Costa, Maia e Mandel (1997, p. 21):

como modelo político-administrativo, a descentralização é concebida como a redistribuição – entre instâncias governamentais, entre poderes estatais e entre o Estado e a sociedade – de competências, recursos e encargos originários dos organismos centrais.

Então, o compartilhamento de poder entre os entes da federação é essencial para sua efetivação, bem como a participação social e a autonomia da gestão pública.

Para Camini (2013), os anos de 1980 foram ímpares para as conquistas que se seguiram: a Constituição (1988), as eleições diretas, a criação de entidades representativas (MST, CUT), a elaboração de leis e planos educacionais, entre outras. Num segundo

momento, do final dos anos 80 até os dias atuais, que a autora classifica como um período “dentro dos marcos da nova ordem constitucional” (CAMINI, 2013, p. 53), são apontadas críticas aos governos brasileiros, por não terem conseguido efetivar a descentralização, como divisão de poder, em suas políticas de Reforma e/ou modernização administrativa, econômica e social. Pois, em sua análise, é o Estado que se mantém centralizador.

Estas afirmações encontram eco nos estudos de Viriato (2004), para quem a descentralização reivindicada nos anos 70 e 80 não conseguiu ser efetivada em políticas públicas educacionais nos anos seguintes, apontando os seguintes fatores como dilemas que travaram o processo: a pouca redução do poder centralizador do governo federal nas ações educativas, os baixos índices de resultados dos alunos, os baixos salários dos professores, a dificuldade de gestar um sistema educacional gigante, como o do país, entre outros problemas que nos fizeram chegar aos anos 2000 “sem uma política educacional que promovesse a qualidade do ensino público com igualdade para todos” (VIRIATO, 2004, p. 42).

Para este autor, o fracasso da descentralização na resolução dos problemas educacionais está na incapacidade das reformas educacionais de promover a descentralização real do poder decisório do governo para a escola, enfatizando que, no caso brasileiro, houve apenas uma desconcentração de ações/tarefas, que na execução das políticas e/ou programas mantinham uma relação de subordinação e dependência dos sistemas com o Estado, pois não foram garantidas, nem agora nem em nenhum outro momento de nossa história, as condições essenciais para sua efetivação nos planos político (a participação e a democracia), econômico (os recursos necessários), técnico-pedagógico (qualidade do ensino) e administrativo (modernização e eficiência nos processos educacionais).

Cabe-nos aqui, para melhor explicitação do termo descentralização, a respeito destas estratégias da divisão de responsabilidades financeiras e pedagógicas, na gerência destes programas no âmbito educacional, enfatizar que o mesmo, em sua prática, segundo estudos de Lück (2010), pode assumir a postura de desconcentração, uma vez que a descentralização só seria plena se “houvesse uma mudança de postura e orientação, mediante a adoção de um movimento superador da verticalização e unilateralidade na definição dos rumos da educação” (LÜCK, 2010, p. 47). O que disso fugir, sendo apenas repasse de dinheiro e responsabilidade, e tendo as ações de gestão pré-definidas pelo Estado, é conhecida por desconcentração. Nas palavras de Viriato (2004),

o que queremos frisar é que descentralizar significa distribuir o poder central, envolvendo necessariamente alterações nos núcleos de poder, que levam a uma maior distribuição do poder decisório, até então centralizado em poucas mãos, ao

passo que desconcentrar significa delegar determinadas funções a comunidade local, mantendo centralizadas as decisões sobre aspectos financeiros, administrativos e pedagógicos (VIRIATO, 2004, p. 47).

As reformas do Estado desenvolvidas nestes últimos anos no Brasil e o desejo dos brasileiros de garantia dos direitos são objetivos que protagonizaram embates em torno de um projeto de descentralização que se apresenta com dimensões opostas na instituição de políticas educacionais. Segundo Marques (2007, p. 22),

para uns a defesa da descentralização se fundamenta nos preceitos do liberalismo político, que reclamam instrumento de proteção das liberdades individuais contra a ameaça de um estado invasivo, enquanto que para outros, essa nova forma de gestão dos assuntos estatais favorece o aprofundamento da vida democrática, viabilizando a participação dos cidadão nas decisões públicas.

Neste campo de disputa entre liberais e progressistas, políticos de direita e esquerda, o processo de descentralização/desconcentração avança em ações presentes nos programas e projetos das políticas educacionais brasileiras. Em defesa da ideia de que este processo, neste estudo, não pode ser concebido somente na lógica empresarial da concepção neoliberal, uma vez que a entendemos como um conceito em construção na arena das formulações político-ideológicas da luta de classes. Sua emergência, nesta contemporaneidade em tempos democráticos, aconteceu no Brasil a partir das reivindicações dos brasileiros, nos anos de 1980, com os movimentos revolucionários do pós-período militar que lutavam pela garantia de direitos constitucionais, maior participação política, descentralização do poder de decisão das políticas públicas, contra regimes políticos autoritários, e, portanto, combatiam o caráter ainda centralizador do nosso Estado.

Nos anos de 1980 assistiu-se a participação intensa da sociedade civil no debate político, dando visibilidade as questões até então restritas aos meios sindicais e acadêmicos e que corporificavam verdadeiros jargões na política institucionalizada: o prestígio dos poderes locais em contraposição ao poder federal [...]

A pauta assumida pelos setores populares e de esquerda nos anos de 1980 – necessidade de distribuição de poder, maior atenção a parcela da população excluída das políticas sociais, **descentralização** e autonomia de decisões as instâncias locais – apresentavam-se com a legitimidade política necessária para ser efetivada nos anos de 1990 (CAMINI, 2013, p.55) (grifo nosso).

Em nossa contemporaneidade, esse campo de disputa está posto nas ações políticas, tal como o exemplo, neste trabalho, do PME, que segue o caminho de descentralização de ações governamentais, sem, contudo, garanti-la em sua plenitude, pois ainda apresenta focos de centralização. Neste estudo, no qual nos dedicamos a observar a implantação do PME numa

gestão municipal, compreendemos, através de seus documentos “Séries Caderno Mais Educação” e Portaria 17/2007, tal dicotomia presente em suas orientações teóricas, pois é possível observar nele características dos processos de centralização e de descentralização.

A “Série Cadernos Mais Educação” é uma tríade construída para subsidiar a implantação do PME com ênfase em sua função de promover a Educação Integral na escola pública brasileira. O primeiro caderno intitula-se **Mais Educação: Gestão Intersetorial no Território** e se ocupa dos marcos legais, organizacionais e operacionais do Programa Mais Educação, das temáticas de Educação Integral e Gestão Intersetorial, dos projetos e programas ministeriais que o compõem e de sugestões para procedimentos de gestão nos territórios. O segundo caderno intitula-se **Educação Integral: Texto Referência para o debate nacional** e apresenta o texto referência sobre Educação Integral para o debate a ser construído no Brasil. O terceiro caderno intitula-se **Rede de Saberes Mais Educação: Pressupostos para Projetos Pedagógicos de Educação Integral**, e sugere caminhos para a elaboração de propostas pedagógicas de Educação Integral por meio do diálogo entre saberes escolares e comunitários (grifos nossos).

Dos cadernos “Séries Mais Educação” o que se intitula “Mais Educação: Gestão Intersetorial no Território” descreve o programa como uma ação de gestão intersetorial, interministerial e de descentralização da política pública numa organização política federativa de regime de colaboração. Nele, a descentralização proposta assume um discurso de distanciamento da centralização governamental, induzindo a uma tendência descentralizadora na gestão do PME:

Desde a Constituição Federal de 1988, a descentralização passou a ser uma diretriz importante na gestão das políticas sociais, especialmente nos aspectos de execução e coordenação. Como efeito da descentralização ao longo desses anos, observamos um distanciamento dos modelos centralizados no governo federal e uma ampliação da autonomia dos Estados e municípios para inovações e experimentações políticas mais próximas das especificidades locais e regionais. Assim, a descentralização tem induzido políticas sociais a condições heterogêneas e, quando são simultaneamente impulsionadas pela diretriz da participação popular, tendem a se aproximar das demandas locais. Embora com efeitos diferenciados do ponto de vista dos ‘pactos federativos’ firmados pelas diferentes políticas setoriais envolvidas no Programa MAIS EDUCAÇÃO, a diretriz da descentralização tem impactado a gestão pública nas três esferas de governo (BRASIL, 2009a, p.26).

Neste documento, vemos uma defesa teórica do governo brasileiro à descentralização como um processo que realmente tem se configurado nas políticas públicas dos últimos anos. Mencionam-se, durante o discurso, a instituição de parcerias com bases na intersetorialidade e territorialidade dentro do processo de gestão descentralizada do PME, como pontos fortes

desta política, não só pela aproximação dos termos com a vivência de uma Educação Integral, mas ainda pelo desenho de gestão interministerial:

O Programa MAIS EDUCAÇÃO traz a intersetorialidade em sua gênese, uma conquista da intervenção pública no campo educativo. Como visto anteriormente, trata-se de uma articulação entre os Ministérios da Educação, da Cultura, do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, do Esporte, da Ciência e Tecnologia, do Meio-Ambiente, da Secretaria Nacional da Juventude da Presidência da República com o objetivo de efetivar a educação integral de crianças, adolescentes e jovens. A concepção de educação que sustenta o Programa afirma o **potencial educativo** de amplo espectro das políticas públicas setoriais: Assistência Social, Ciência e Tecnologia, Cultura, Educação, Esporte, Meio Ambiente (BRASIL, 2009a, p.27). (grifos do autor)

Na esfera das relações governamentais, entre união e municípios, conforme o documento:

A intersetorialidade, como meio de gestão do Programa MAIS EDUCAÇÃO, implica que cada município poderá participar da definição de seus critérios de implementação, de acordo com a relevância que eles têm em cada realidade municipal, isto é, quais as articulações setoriais mais relevantes e adequadas a cada contexto local. E, sobretudo, respeitando as conquistas sociais em instâncias de participação e deliberação, como os conselhos de políticas públicas e as respectivas conferências. Portanto, em nível municipal é fundamental que sejam consideradas as deliberações de conferências municipais dos Direitos da Criança e do Adolescente, da Educação e da Assistência Social (BRASIL, 2009a, p.32).

Esta ação, com ênfase nos entes federados, fortalece outra premissa do programa: a territorialidade. Falar sobre a territorialidade, dentro das orientações do PME, é reconhecê-la como um incentivo à democracia e ao fortalecimento da autonomia nos territórios educativos, que são convocados a protagonizar administrativa e politicamente as ações do programa, desenvolvendo suas potencialidades e fortalecendo sua cidadania. Neste caderno, encontramos tal premissa presente neste discurso:

O Programa MAIS EDUCAÇÃO convoca as capacidades instaladas nos territórios para uma intervenção que busca sinergia entre iniciativas federais, estaduais, municipais, governamentais e da sociedade civil.

Entendemos por **capacidades instaladas**:

- Disposição de diversos atores para negociação, pactuação e implementação da educação integral;
- Potencialidades das políticas e programas para o público infanto-juvenil no território (recurso humanos, técnicos e metodológicos);
- Metodologias de produção e análise de informações, bem como sua divulgação;
- Implementação de ações pactuadas, monitoramento e avaliação (BRASIL, 2009a, p.42).

A territorialidade defendida no PME sugere uma relação de cooperação entre os responsáveis por sua execução. Nas finalidades do PME, descritas na Portaria 17/2007, observamos intenções que necessariamente compreendem esforços múltiplos para sua efetiva realização, ou seja, fins que necessitam de meios cooperativos no âmbito governamental (políticas sociais) e não governamental (sociedade civil organizada e iniciativa privada), sugerindo momento de descentralização na execução do programa, como já enfatizamos no início deste capítulo. Esta constante se repete no Caderno que enfatiza a intersetorialidade do programa:

Embora com efeitos diferenciados do ponto de vista dos ‘pactos federativos’ firmados pelas diferentes políticas setoriais envolvidas no Programa MAIS EDUCAÇÃO, a diretriz da descentralização tem impactado a gestão pública nas três esferas de governo.[...]

Por essa razão, a construção efetiva do Programa se dá em diferentes níveis – entre os gestores dos diversos programas federais, entre os gestores das três esferas de governo, entre as diferentes secretarias em nível municipal e nos territórios compostos por todos aqueles envolvidos na implementação do Programa e que tenham proximidade com o cotidiano das crianças e adolescentes (BRASIL, 2009a, p.27).

O pacto federativo presente nas orientações do PME pressupõe uma intenção de promover um diálogo democrático em torno de sua execução. Esta premissa está presente na proposição de sua ação intersetorial, dentro da política pública dos próprios entes federados, com o princípio de que assim a gestão se fortalece e as relações políticas se firmam numa horizontalidade necessária para o empoderamento da gestão local/territorial de forma coletiva. Esta relação é fortemente defendida nos documentos oficiais e está presente nas orientações dos Cadernos Séries Mais Educação:

Portanto o primeiro princípio para levar a cabo um programa intersetorial, em tempos de incerteza, consiste na **construção de recursos de poder e legitimidade**, uma vez que será exigido algum grau de inovação do ponto de vista da gestão de cada agente institucional envolvido. A intersetorialidade supõe trocas sustentadas na horizontalidade das relações políticas, gerenciais e técnicas. Não se trata de equivalências, mas, sobretudo, do reconhecimento da capacidade que cada política setorial tem a aportar ao propósito comum: garantir educação integral às crianças, adolescentes e jovens (BRASIL, 2009a, p.25) (Grifos do autor).

Tal discussão se mantém firme no caderno: “Educação Integral: Texto Referência para o Debate Nacional” (BRASIL, 2009b). Nele, o MEC apresenta a concepção de Educação Integral, em construção no cenário histórico contemporâneo, que norteia o PME. Este debate

conceitual e legal que coloca a escola como destaque, enfatizando a importância da participação social para construção de uma educação pública Integral/de tempo integral:

Na tessitura legal que sustenta a possibilidade de efetivação da Educação Integral nas escolas públicas brasileiras, dois princípios fundamentais com relação à educação precisam ser destacados: direito de todos e dever do Estado, sem desconsiderar a importância da família e a colaboração da sociedade nos processos formativos do cidadão (BRASIL, 2009b, p.41).

Este caderno anuncia um debate a ser construído de forma coletiva, em que se aponta a necessidade de algumas reconfigurações no âmbito escolar para que a efetivação da Educação Integral/de tempo integral na escola pública brasileira seja possível: currículo (saberes e aprendizagens), relação escola/comunidade, tempos e espaços de aprendizagens e formação de educadores e demais profissionais da educação (BRASIL, 2009b). Tudo isso sob a égide de um Estado Indutor de tais políticas. Em um mesmo caderno onde se abre a discussão para participação horizontal da política de Educação Integral/de tempo integral convocando a escola (micro) para participar de forma decisiva desta política, resguarda-se o papel central do Estado nesta configuração. Este movimento se apresenta nos estudos de Camini (2013) como “polaridade centralização-descentralização” e pode ser observado neste trecho:

A insubstituível ação indutora do Governo Federal, no entanto, é coadjuvante, pois a oferta dos serviços educacionais para o atendimento dos direitos sociais é parte da tarefa mais ampla de construção de um Sistema Nacional Articulado, responsável por institucionalizar o esforço organizado, autônomo e permanente do Estado e da sociedade, por meio da gestão democrática e participativa. A ação integrada das esferas de governo e dos entes federados é a tarefa imediata para a ampliação das escolas e da jornada escolar, de modo a viabilizar a proposição progressiva para uma Educação Integral de Tempo Integral, como prevê a LDB[...]

É necessário enfatizar as linhas mestras de discussão do papel do Estado na efetivação da Educação Integral em tempo integral tal qual tratadas nos marcos legais. Tais linhas são: **as responsabilidades do Estado, como instância maior de exercício do poder público na condução das políticas educacionais**; o direito de todos os cidadãos à educação de qualidade; e o espaço privilegiado em que se concretizam as propostas educativas (BRASIL, 2009b, p.42) (grifos nossos).

O discurso deste caderno apresenta uma nova categoria à intersetorialidade como complemento essencial para o sucesso da implantação da referida política: a governança. Esta, por sua vez, é apresentada como a capacidade do Estado de comandar e direcionar a política educacional e de gerir a ação das pessoas e/ou setores e grupos envolvidos.

Para a concretização da Educação Integral de Tempo Integral, com foco na qualidade da aprendizagem, é fundamental a intervenção do Poder Público na orquestração das ações de diferentes áreas sociais em que cabe, ao Estado, o

planejamento, a coordenação da implementação, o monitoramento e a avaliação das ações pedagógicas que ocorrem no espaço e tempo escolar e outros espaços sócio-educativos. Para tanto, dois conceitos podem contribuir para o entendimento da atual proposta de Educação Integral: intersetorialidade e governança.[...]

Nesse sentido, governança requer, do Estado, a capacidade de coordenar atores sociais e políticos envolvidos, dotados de poder e legitimidade no processo decisório de políticas públicas, para que além de fortalecer contextos democráticos, se possa alcançar objetivos comuns a um menor custo, o que potencializa novas ações. A governança também torna mais transparentes as relações entre Estado e sociedade e contribui para que o Estado seja capaz de responder adequadamente às demandas sociais, implementando intervenções ajustadas à resolução dos problemas diagnosticados (BRASIL, 2009b, p.43).

A centralidade do Estado provedor aparece sob a forma de uma descentralização de seu poder de decisão para a sociedade civil, caracterizando, assim, o fortalecimento dos demais entes federados e da comunidade escolar. A unidade escolar assume um papel político importante neste contexto, pois é colocada como a principal executora do PME e o local onde se efetiva a ampliação dos tempos e espaços escolares com objetivo de promoção da Educação Integral/em tempo integral.

As instâncias de Gestão Político-Pedagógica do PME se apresentam organizadas em três dimensões: nacional, territorial e escolar. Em todas elas, os cadernos apresentam orientações de como as mesmas devem funcionar, quais devem ser as suas composição e atribuições. A centralização desta política pelo governo federal é também observada nas orientações de planejamento e financiamento. Imagens com o formato de gestão da política de educação integral e do PME ilustram de que forma o MEC espera que flua a relação colaborativa entre os representantes de tais dimensões. Reconhecemos nestas imagens a tendência de descentralização, sem, contudo, deixarmos de reconhecer que, num processo democrático, as relações não podem ser construídas a priori e/ou descritas como uma “receita” a ser seguida, devendo ser, acima de tudo, momentos de construção coletiva.

No entanto, acreditamos que suas orientações incentivam a participação na gestão político-administrativa do PME. Nelas, encontramos uma importante contribuição para uma efetiva descentralização na orientação que incentiva e institui a realização do Fórum e dos comitês do Programa: o Fórum Interministerial do Mais Educação, instituído na Portaria 17/2007 no seu Artigo 9º, com a intenção de coordenar a implantação do PME. A instituição de Comitês também é um incentivo à criação de campos de discussão para efetivação do PME e da política de Educação Integral em nível Metropolitano e Local, os Cadernos de formação (2009) os classificam como espaços de articulação de ações e experiências. Todos exemplos possíveis de espaços públicos de discussão para a construção efetiva do programa e de sua

política. Acrescentam-se ainda metodologias sugeridas como: Bairro-Escola, construção de redes sócio-educativas e as Mandalas do Saber.

Nos três cadernos da “Série Mais Educação”, esta constante se repete: territorialidade, descentralização dos saberes escolares para fora da escola e valorização da participação popular, com a responsabilização do Estado em fomentar e alicerçar tais políticas, indicando movimentos de centralização e descentralização num mesmo contexto. Nos estudos de Camini (2013), ela aponta que descentralizar o serviço público é garantir aos seus destinatários o poder de participação efetiva de sua gestão. Nas orientações do PME, esta participação é sugerida e incentivada em todos os cadernos.

Apoiados nos estudos de Camini (2013), Souza (2003), Costa, Maia e Mandel (1997), entre outros que acreditam que a lógica da descentralização pode assumir o formato de desconcentração de tarefas na instituição de políticas educacionais, acreditamos que as orientações de implantação do PME também podem tender a esta segunda lógica. Acreditamos que seu formato real só poderá ser observado na vivência prática de sua implantação, onde os elementos estarão sendo construídos no campo de disputa da política em efetiva execução.

A respeito da descentralização do papel do Estado nas políticas públicas assumir um papel de desconcentração de tarefas e manter a ação centralizadora do estado, nos apoiamos nas ideias de Krawczyk (2010) que, escrevendo sobre a Nova Governabilidade na Educação, diz que a descentralização, objetivo principal das políticas produzidas a partir de 1980, tem sido o ponto em comum das ações políticas governamentais nas últimas duas décadas e tem relação direta com o fenômeno globalização. Descentralização e Globalização, neste contexto, estão presentes na reforma da educação brasileira do século XXI, principalmente na gestão dos Sistemas Educacionais.

O novo modelo de gestão dos sistemas educacionais [...] propõe uma organização descentralizada de soluções simples e eficientes, que tendem à otimização dos espaços e instituições e à delegação de competências ao setor privado (KRAWCZYK, 2010, p.63).

Na área educacional, podemos categorizar três formas de descentralização que, segundo Krawczyk (2010), ocorrem entre as diferentes instâncias de governo, do Estado para a escola e do poder público estatal para o mercado. A primeira se caracteriza pela redefinição da responsabilização pela manutenção financeira e gestão educacional pública entre os entes federativos. Nesta, quanto ao ensino fundamental, foi repassada a administração para os

municípios (municipalização) e, quanto ao ensino médio, para os estados, diminuindo o compromisso da união com tais níveis. As críticas principais a este processo, segundo pesquisas em países da América Latina,

[...] vêm demonstrando o espírito focalista, fragmentário e privatista da Reforma, por meio da falta de compromisso da União, da redução do financiamento público para a educação e da influência das condições de desenvolvimento dos municípios ou províncias, e que pouco tem a ver com a organização territorial e política dos mesmos (KRAWCZYK, 2010, p.66).

A descentralização para a escola, segundo modelo do discurso governamental, visa à promoção da autonomia financeira, administrativa e pedagógica da escola e participação na gestão, mas tem se demonstrado, na prática, como processo de descentralização neoliberal de desobrigar o Estado de sua responsabilidade com a educação, repassando-a para a comunidade escolar. A gestão participativa escolar, objeto de tanta luta dos educadores, ganha, nas mãos dos neoliberais, os princípios da gestão da qualidade total (modelo toyotista de produção), pois, segundo Krawczyk (2010), a ideia principal da proposta de gestão é a participação de todos os indivíduos no processo educativo e na importância do trabalho em equipe para resolução dos problemas, sem, contudo, deixar de exaltar a figura do gestor como o líder de uma gerência exitosa, e, ainda, a “nova lógica de organização do sistema educativo são orientados pelos princípios de **flexibilidade, liberdade, diversidade, competitividade e participação**” (grifos nossos).

Na terceira categoria, a descentralização para o mercado, essa transferência de responsabilidade social com a educação, acontece do público-estatal para o não-estatal ou público-não-estatal, ou seja, do Estado para o setor privado. Neles, ações particulares ganham sentido público, pois ações e serviços de caráter público são redirecionados para a sociedade por meio da “constituição de um mercado de consumo” (KRAWCZYK, 2010, p. 70) ou “via transferência de fundos para a comunidade por meio do envolvimento privado e voluntário” (KRAWCZYK, 2010, p. 72). Neste processo, estão as intenções de que, com o privado, as escolas sejam incentivadas à competitividade na lógica de oferta e demanda dos serviços. Aliados a ele, ou para dar suporte, estão a inserção de dinheiro público dentro de instituições privadas (como o Prouni³² e Fies³³); o repasse de recursos direto para os Conselhos Escolares;

³²O Programa Universidade para Todos (Prouni) é um programa do Ministério da Educação que concede bolsas de estudo integrais e parciais (50%) em instituições privadas de ensino superior, em cursos de graduação e sequenciais de formação específica.

³³O Fundo de Financiamento Estudantil(Fies) é um programa do MEC destinado a financiar a graduação na educação superior de estudantes matriculados em instituições não gratuitas.

o financiamento, em regime de colaboração, de Programas e Projetos e o incentivo às parcerias (entidades filantrópicas e/ou não-governamentais ou pessoa física, como voluntariado ou monitoria).

Uma marca da descentralização, observada a partir deste estudo, está na ideia, sempre presente em textos da área e nos discursos de muitos educadores, pais, alunos e demais agentes da comunidade escolar, de que a responsabilidade da educação é **de todos**, portanto, não é responsabilidade exclusiva do Estado. No Estado de direitos da sociedade brasileira, a educação, direito subjetivo, e a melhoria da escola pública, pauta de mobilizações e reivindicação populares, são tidas como **responsabilidade social**. (grifos nossos).

Neste contexto, a presença desta estratégia – descentralização – nas ações governamentais dos últimos anos é crescente nas ações de gestão de muitos planos, programas e projetos implantados na escola pública brasileira. A este respeito, nos exemplifica Peroni (2006, p. 22 - 23).

Na educação, visualizamos o processo de retirada do Estado, passando suas atribuições para o público não-estatal via vários projetos e programas. Neste caso, o governo repassa algum recurso para que a sociedade execute, como, por exemplo: o Programa Brasil Alfabetizado, as creches comunitárias, o Planfor (Plano Nacional de Educação Profissional) ou o embrião de formação de Organizações Sociais na Escola, como é o caso do PDDE (Programa Dinheiro Direto na Escola).

Este último, o PDDE, além de importante estratégia de descentralização financeira da educação, é um exemplo da crescente expansão desta estratégia no governo brasileiro. Ele assumiu e ainda assume diferentes configurações demonstrando sua ampliação na escola pública: PDDE (Programa Dinheiro Direto na Escola- Manutenção); PDDE- PDE Escola; PDDE QUALIDADE (Atleta na Escola e Ensino Médio Inovador); PDDE - ESTRUTURA (Acessibilidade e Campo); PDDE EDUCAÇÃO INTEGRAL (Mais Educação, Mais Cultura, Escola-Comunidade); PDDE/ PAF (Programa de Ações Financiáveis); PDDE (Educação Básica).

O Programa Mais Educação, objeto de análise deste estudo, financiado pelo PDDE– Educação Integral, articula-se com este contexto de Reforma do Estado e se apresenta na escola como lócus de descentralização. Criado pela Portaria Interministerial nº 17/2007, nela, seu fim é aumentar a oferta educativa nas escolas públicas por meio de atividades optativas

que foram agrupadas em macrocampos. A assistência financeira foi garantida pelo FNDE³⁴, através do PDDE³⁵.

Vale ressaltar que a implantação de políticas para atender reivindicações, dentro do regime neoliberal, não pode ser entendida desvinculada da ação ideológica que visa a garantir a hegemonia capitalista e a sua própria manutenção do poder do Estado que, para isso, deve atender às demandas sociais com finalidades de prevenir ou amenizar crises. No caso das ações da política de Educação Integral, podemos também classificá-las não só como estratégia de dominação, mas como fruto da luta de classes, presente no interior das instituições políticas e que determinam o rumo das ações educacionais.

O programa Mais Educação, bem como sua proposta de Educação Integral e/ou de Tempo Integral, é também uma proposta de descentralização que objetiva a melhoria da qualidade da educação, com a intenção de ampliar progressivamente o tempo de educação institucionalizada que o aluno da escola pública recebe. Contemplando ações de focalização; produção via resultados; avaliação de índices (Ideb); de fortalecimento da autonomia escolar; e centralização das decisões em um “núcleo estratégico”³⁶. Esta última característica está presente nas nove orientações do PME (BRASIL, 2014, p. 5) e descrição das finalidades do Programa, amarrados na Portaria 17/2007, bem como no conjunto de documentos³⁷ que vem sendo elaborado no sentido de divulgar os princípios e fundamentos de um programa que se propõe a promover a autonomia do aluno. Cabe nos questionarmos, à guisa de futuras análises, que autonomia seria essa?

No Estado brasileiro, que vive um momento de hegemonia neoliberal no cenário das políticas educacionais, o PME se apresenta como mecanismo de descentralização nas três dimensões, segundo classificação de Krawczyk (2005). Na dimensão que ocorre entre os diferentes órgãos de governo, a descentralização está presente na gestão do programa que, uma vez implementada nos municípios, deve compreender ações de gestão local (planejamento, execução e avaliação) em consonância com as normativas do MEC. Um exemplo é que no estabelecimento das metas do PME, explicitadas no documento intitulado “Passo a Passo”, encontramos meta referente à construção de ações articuladas entre

³⁴ Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

³⁵ Programa Dinheiro Direto na Escola

³⁶ Termo utilizado por Santos (2006, p.82), para designar o grupo que ainda centraliza as decisões em políticas públicas no Brasil, que seria constituído pelo poder Executivo, Legislativo, Judiciário e Ministério Público.

ministérios, órgãos e esferas de governo em todos os níveis, visando à ampliação dos tempos e espaços educativos para a criança da escola pública.

As outras duas formas de descentralização têm foco na escola e no mercado. A descentralização para escola (autonomia escolar) se materializa na orientação da criação dos “Comitês Locais de Educação Integral”, que teriam a função de gestar essas ações e na gestão financeira do PME, o que aconteceria via Conselho Escolar. A terceira dimensão, que aponta a descentralização para o mercado (responsabilidade social), está presente nas parcerias que deverão ser firmadas para a garantia dos espaços onde funcionarão as oficinas, que podem ser em ambientes fora da estrutura da escola, doada por alguma instituição não governamental (pessoa jurídica ou física) de caráter privado ou filantrópico; e, ainda, no incentivo ao voluntariado, com o pagamento de diária aos monitores do Programa, responsáveis por ministrarem as oficinas.

A respeito da utilização dos espaços externos à escola onde podem funcionar as oficinas, vale ressaltar ainda que o PME defende este fato, empoderado pelo discurso de que essas alternativas, além de resolverem o problema de estrutura para funcionamento das oficinas, são, acima de tudo, alternativas que propõem a “descoberta de novos territórios educativos para além dos muros da escola, no bairro e na cidade, que em parceria [...] realizem esse amplo processo de educar e proteger” (SILVA e SILVA, 2013, p.705). Sem desmerecer os elogios a estas ações que podem promover a vivência de experiências democráticas significativas, vale ressaltar que ela representa também a diminuição dos gastos do Estado Capitalista com o social, pois utilizar “espaços doados” na promoção da educação é mais econômico do que investir em ações estruturais de mudança na escola para o funcionamento do programa. Esta é uma crítica comum entre os pesquisadores que estudam o PME, como promotor da Educação Integral no Brasil:

Na história da educação integral brasileira, a ampliação do tempo esteve sempre associada à do espaço, por meio da construção física das escolas e de grandes investimentos financeiros. Porém, em um contexto de redução de gastos ditados por um Estado neoliberal, esse caminho seria um verdadeiro sacrilégio ao credo hegemônico. Nesse sentido, entra em cena mais um movimento de ampliação/flexibilização do espaço educativo [...] com o apoio das redes sociais e da sociedade civil (SILVA e SILVA, 2013, p.711).

Este Estado de gastos contidos tem, dentro do PME, a função de ampliar tempos e espaços educativos, com vistas à promoção da formação do homem em todas as suas dimensões, pois na concepção apresentada pelo governo brasileiro, nos documentos oficiais

do PME³⁸, a educação integral compreende o desenvolvimento humano em todas as suas dimensões e durante toda sua vida, sendo ela a própria definição de educação e o ideal da educação pública democrática e de qualidade.

A escola pública de turno tradicional, ou com tempo ampliado, ao longo de sua história tem uma ligação ideológica com a proteção do infante, como ser desprotegido e pobre sócio-culturalmente. Nela o Estado se faz presente como protetor da infância e dos pobres. Vale ressaltar que esta pobreza, na sociedade capitalista, é produto de um sistema econômico excludente e explorador. “É possível perceber a imagem do Estado protetor e educador dos pobres e dos fracos[...] Mas nem o capitalismo, nem o Estado se reconhecem produtores de miséria e degradação” (ARROYO, 1988, p. 6). Essa visão de Estado protetor justifica, segundo este autor, o alargamento do tempo de escola pública, ou seja, para os menos favorecidos, materializada na mudança da educação tradicional de turnos e fragmentada, por uma Integral, em muitas das propostas analisadas³⁹.

Este novo contexto traz uma nova tarefa para a escola pública: “resolver problemas sociais” (PARO et al., 1988, p. 17). E esta ampliação do papel da escola pública tem sido crescente rumo à assistência social com as funções de proteger e educar no centro das políticas de educação em tempo integral. Isto nos remete à supervalorização do âmbito assistencial em detrimento do educacional com que o PME vem sendo desenvolvido em alguns lugares, pois, conforme Paro (1988), essa política do tempo de escolaridade oferecido aos alunos das escolas públicas reforça, desde sua implantação, o assistencialismo e o estereótipo de “destinada para pobre”. A esse respeito, o autor destaca que “as propostas de socialização das crianças oriundas das classes subalternas acabam por atribuir à escola a função socializadora de problemas sociais” (PARO, 1988, p. 210). Sendo assim, os municípios passam a ter importância estratégica no desenvolvimento de políticas públicas.

2.2 – A CENTRALIDADE DA ESCOLA NA EXECUÇÃO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS E DO PME

Na nova configuração do Estado brasileiro das últimas décadas, especificamente a partir da Constituição Federal de 1988, onde, via processo de descentralização, as

³⁸ Série Mais Educação: (I) Texto Referência para o Debate Nacional; (II) Gestão Intersetorial no Território; (III) Redes de Saberes Mais Educação.

³⁹Escrevemos a este respeito no artigo A TENDÊNCIA DAS PESQUISAS EM POLÍTICAS PÚBLICAS DE PROMOÇÃO DA EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL NO BRASIL (2014)

responsabilidades sociais são de gestão federativa e função social, a função de educar é dividida com todos.

O caráter descentralizado da educação formal no Brasil tem origem, principalmente, na omissão do poder público, no embate de diferentes projetos societários das elites locais; e, em menor importância, na organização federativa do país. Esses conflitos têm acompanhado também a lógica de distribuição das competências entre as diferentes unidades de governo – União, estados e municípios – ao longo de todo o século XX até hoje (Krawczyk, 2005, p. 801 -802).

As mudanças políticas ocorridas nas duas últimas décadas nos Estados Latino Americanos, salvo as especificidades de cada país, parecem-nos inicialmente contemplar inúmeras reivindicações populares quanto à melhoria da educação pública com vistas ao processo de descentralização promover a autonomia da escola frente a suas ações, evocando a imagem do Estado protetor. No entanto, o que estamos vendo acontecer é um corte na função do Estado quanto a alguns direitos adquiridos constitucionalmente em lutas históricas. Em contraponto, a Escola brasileira tem ganhado ênfase na gestão de programas e projetos educacionais, pois é inegável a centralidade que esta assume nos discursos governamentais e orientações de implantação dos programas. A exemplo dos municípios que também se fortaleceram:

A constituição de 1988 reafirmou o federalismo, mas destacou a União e os municípios. Os Estados ficaram com uma condição institucional mal definida, e, até certo ponto, esvaziada pela crescente polarização entre o ente de maior arrecadação e de maior estrutura executiva, e os municípios, a quem foi endereçada a maior carga de atribuições (CAMINI, 2013, p. 34).

Segundo a mesma autora, os programas que emergem nesta configuração têm se ampliado no Brasil. No entanto, a mesma pontua que esta relação, por conta das condições econômicas desiguais entre esses entes, tem colocado a União com papel central e relegado os municípios a um papel secundário na execução dos mesmos. Isso significa dizer que o fortalecimento dos municípios na relação federativa não garantiu uma igualdade de condições na execução dos programas, pois essas relações aconteceram permeadas por conflitos socioeconômicos e políticos que limitaram a autonomia dos municípios.

Em se tratando de políticas educacionais, esta tendência pode ser observada na instituição dos programas, planos e projetos nestes últimos 20 anos, e, mais recentemente, na ampliação dos tempos e espaços escolares. Conforme já enfatizamos antes, o Estado assume essa face descentralizadora/desconcentradora, dentro da execução das políticas públicas de ampliação do tempo e espaço escolar, e, em nome dela, implanta e executa, em parcerias,

programas na escola pública atual. Dentre eles, destacamos o PME, que assume uma visão de descentralização desta Educação Integral e/ou de tempo integral, na execução de outros tempos e espaços de educação escolar. Contudo, este mesmo Estado recobra sua ação centralizadora quando se coloca no centro de todas as orientações dos processos que deveriam ser “democráticos” na implantação e execução do programa. Este, por sua vez, tem sua implantação, execução e avaliação orientada por documentos construídos “tecnicamente” pela Coordenação Nacional. No PME, esta lógica está presente, ainda, nas orientações quanto à gestão, fundamentos, objetivos, currículo e valor do financiamento. Cabendo ao Estado a direção de todo o processo que acontece no interior da escola.

Especificamente no PME, observamos uma relação muito forte entre escola e União. Embora aqui não seja aprofundada a discussão sobre isso ser benéfico ou não para a execução de programas educacionais, o fato é que nas orientações de execução do referido programa, o planejamento, o financiamento e os relatórios de avaliação pontuam a centralidade da escola como principal executora das atividades, tendo nas Secretarias Municipais e Estaduais a previsão de um apoio técnico-pedagógico, sem a obrigatoriedade de complementação financeira. À exceção da gestão do recurso destinado à alimentação que é gerida pelas secretarias, os demais recursos são repassados da União diretamente à escola para que sejam executados e que as contas sejam prestadas via Conselho Escolar.

Ressalta-se que esta relação também apresenta uma face centralizadora da União, pois, de acordo com as orientações contidas no Manual Operacional de Educação Integral 2014, as Escolas recebem um pacote pronto de medidas que devem ser tomadas para a execução dos programas de promoção da Educação Integral do governo federal. O PME, como parte deste contexto, tem suas orientações descritas com detalhamento que vai desde a criação dos comitês locais e envolvimento da comunidade, perpassando pelas descrições dos macrocampos, até as sugestões sobre o que e como comprar com os recursos repassados à escola.

Finalizando nossa discussão neste segundo capítulo, e em consonância com as análises feitas anteriormente, as reformas, propostas e ações executadas na área educacional, dos anos 1990 até agora, tem a orientação de diminuir a função social do Estado, sendo utilizadas para isso algumas medidas, dentre elas a descentralização que vem sendo aplicada para a distribuição de responsabilidade com a escola pública. O PME, como reflexo desta política, vem ganhando espaço na escola pública, além de legitimar os processos de reordenamento da educação aos moldes do capitalismo. No entanto, vale ressaltar que este pode se tornar também espaço de empoderamento social, movimento que visa a promover valores

emancipatórios a partir do questionamento e análise de nossa realidade e da construção de novos valores revolucionários.

Segundo Vieira (2008), as políticas do Estado brasileiro, emergidas a partir da Constituição de 1998, passaram a ter um caráter de “compartilhamento”, em substituição ao de “concorrência”, tendo em vista a “distribuição de responsabilidades” com os problemas sociais entre os entes da federação num “regime de colaboração”. O regime de colaboração entre os entes federados passaram, neste contexto, a ser presença constante nas políticas sociais, sendo caracterizado por esta autora como uma das dimensões assumidas pelo processo de descentralização, atuando como as ações políticas que indicam uma relação entre as esferas do poder público legitimadas por nossa constituição. “Trata-se de uma concepção de público, onde as diferentes esferas buscam o compartilhamento e cooperam no sentido de melhor exercer suas atribuições” (VIEIRA, 2008, p. 32). Este processo é ainda criticado, pela mesma autora, quanto a sua homogeneidade de condições num país de realidades tão diferentes sócio-economicamente em nível estadual e municipal. No âmbito educacional, este processo encontra sustentação nos adeptos de que uma gestão mais próxima da escola seria mais eficaz, pois otimizaria o processo de educação escolar e teria condições mais objetivas de assumir sua gerência, sustentando a descentralização da educação.

Após essas análises, acreditamos que o PME faz parte de uma política nacional para a educação com tendência descentralizadora e que por vezes assume a postura de desconcentração. Essa polaridade está presente no contexto do federalismo brasileiro em construção no Brasil pós-período de extrema centralização do poder do Estado na condução das políticas públicas. Essas tendências surgem aliadas às reivindicações populares no contexto de redemocratização do país, anos de 1980, ganham ênfase nas políticas dos anos 1990 e 2000 como modelo político redistributivo de gestão político-financeira e administrativa “entre as instâncias governamentais, entre poderes estatais e entre o Estado e a sociedade” (COSTA, MAIA e MANDEL, 1997, p. 21), e estão presente na implantação de programas educacionais neste período, como o PME. Portanto, a experiência que emerge deste contexto não pode ser considerada de forma simétrica ou linear, mas sim como um campo em construção, pois o processo de descentralização implantado no Brasil pode ser considerado “um mosaico multifacetado, onde convivem algumas tentativas bem sucedidas e outras frustradas de descentralização, vitórias e retrocessos” (CAMINI, 2013, p. 43). Cabe-nos neste estudo situar em que rumo tem caminhado o PME no município de Igarapé-Miri, a partir dos seus primeiros anos de implantação.

SEÇÃO III - O PME NO MUNICÍPIO DE IGARAPÉ-MIRI: UM OLHAR INICIAL

O Mais Educação [...] é uma oportunidade, é um sonho para cada um deles de lá.
(PAULA, 2016)⁴⁰

Nossa intenção nesta terceira seção é analisar o contexto político-pedagógico e educacional em que foi implantado o Programa Mais Educação, bem como a concepção que norteou tal ação numa mostra local específica: o município de Igarapé-Miri/PA. Para tanto, partimos do entendimento inicial de que os municípios do Estado brasileiro, no contexto do federalismo preconizado a partir da Constituição de 1988, trazem uma proposta de ação política pautada nas relações de divisão de responsabilidades em um regime de colaboração entre os entes da federação nacional. Segundo Camini (2013), esta parceria está presente em todos os programas oriundos do PDE/MEC/Plano de Metas, que têm como objetivo melhorar a qualidade na educação. “É uma forma concreta de funcionamento do regime de colaboração” (CAMINI, 2013, p. 100).

O PME é um programa do PDE/MEC, que tem como característica ações políticas de partilha de responsabilidades educacionais do poder público com a comunidade escolar, para que haja a ampliação dos tempos e espaços de aprendizagem para os alunos da escola pública. Sua operacionalização sinaliza ainda um regime de colaboração entre União, Estados e Municípios, conforme já tratamos na seção II.

O município de Igarapé-Miri/PA, foco de nossa análise, traz em seu percurso histórico educacional recente a implantação do PME. Nosso estudo se faz a partir do olhar dos sujeitos e análise dos documentos que materializaram as ações de implantação do PME. Sendo que nosso esforço primordial, a partir deste ponto, foi o de intensificar empiricamente nossas análises na intenção de captar na realidade analisada os significados, latentes ou não, da política de promoção da Educação Integral neste recorte.

O trabalho assume então uma perspectiva qualitativa, pois acreditamos, assim como Chizzotti (2003, p. 2), que

o termo qualitativo implica uma partilha densa com pessoas, fatos e locais que constituem objetos de pesquisa, para extrair desse convívio os significados visíveis e latentes que somente são perceptíveis a uma atenção sensível e, após este tirocínio, o autor interpreta e traduz em um texto, zelosamente escrito, com perspicácia e

⁴⁰ Fala da Professora Comunitária 1 sobre os alunos e o PME em sua comunidade ribeirinha, entrevista em: 05/03/2016.

competência científicas, os significados latentes ou ocultos do seu objeto de pesquisa.

O caso estudado nesta pesquisa é a gestão do PME no município de Igarapé-Miri/PA, escolhido por ser o município no qual exerço a função de professora desde o ano de 2006, onde participo das discussões de Educação Integral em tempo integral, desde a implantação do PME, de forma teórica, através de cursos e palestras, e prática na coordenação da implantação na escola em que trabalhei. É deste contexto que parte a nossa motivação em realizar este estudo.

Nesta municipalidade, o PME é o primeiro registro de ampliação de tempos e espaços educacionais de iniciativa público-governamental. O estudo desta particularidade - a gestão do PME no governo municipal de Igarapé-Miri/PA - afunila nossas intenções em conhecer a política pública brasileira de Educação Integral. Para tanto, o estudo de caso é o tipo de pesquisa que mais se adequou as nossas intenções, pois ele “consiste na observação detalhada de um contexto, ou indivíduo, de uma única fonte de documentos ou de um acontecimento específico” (MERRIAM, 1988 apud BOGDAN e BIKLEN, 1994, p. 89). Sua descrição nos possibilita uma análise dos caminhos percorridos pelo Programa, a partir de sua singularidade, de onde também emergem circunstâncias complexas e de relevância decorrentes das relações estabelecidas no ambiente, nas quais um olhar superficial não seria capaz de observar. “O estudo de caso é o estudo da particularidade, da complexidade de um caso singular, levando a entender sua atividade dentro de importantes circunstâncias” (STAKE, 1995 apud ANDRE, 2005, p. 19).

A implantação do programa aconteceu em Igarapé-Miri/PA no ano de 2011. Analisar tal momento nos possibilita discutir o enfrentamento das concepções que alicerçam suas discussões nacionalmente, estabelecendo um diálogo com as fontes, problematizando os dados à luz da literatura existente e buscando dialeticamente produzir análises históricas, políticas e epistemológicas do tema em questão, pois queremos, assim como Severino (2012) “contribuir intencionalizadamente para a emancipação dos homens, investindo nas forças construtivas das práticas reais mediadoras da existência histórica. Só assim [se] torna ética sua atuação profissional e científica” (SEVERINO, 2012, p. 98).

Para tanto, nesta terceira seção analisamos as discussões emergidas da particularidade deste estudo de caso e das circunstâncias específicas que a implantação deste programa assumiu em Igarapé-Miri/PA. Os dados coletados neste momento empírico, através de observações de documentos produzidos e informações obtidas em entrevistas, são analisados com vistas a responder o problema colocado, buscando destacar os principais achados da

pesquisa, de forma organizada. Nas palavras de Moroz (2002, p. 73) nesta fase “é de fundamental importância que o pesquisador, após ter coletado os dados que poderão responder ao problema colocado, torne-os inteligíveis. [Possibilitando] uma visão real dos resultados obtidos”.

Em nosso foco, por ser o período de implantação, priorizamos, para a coleta de dados, as primeiras escolas, os primeiros profissionais e as primeiras ações que materializaram esta implantação na SEMED. “A visão de mundo e a percepção política” (THIOLENT, 1987, p. 84) são observadas a partir das falas dos envolvidos, proporcionando-nos o pano de fundo no qual será possível conhecermos a concepção de educação integral que emerge deste contexto e as nuances de implantação do PME. A utilização do recurso, entrevista não-diretiva, nos favoreceu na captação de uma informação mais profunda do que outros procedimentos, como a entrevista dirigida. Pois, a partir dela e durante seu processo, na investigação acreditamos ser possível: “captar as identificações através da fala dos indivíduos, mediante a superação das censuras que nela se manifestam. Isso permitiria uma apreensão da ideologia nas suas dimensões social e individual” (THIOLENT, 1987, p. 89).

São sujeitos desta pesquisa cinco profissionais que desempenharam funções distintas neste processo nos dois primeiros anos (2011 e 2012) de efetivo trabalho com o Programa, que para nós compreende o período de implantação inicial, quais sejam: o segundo semestre de 2011 até o primeiro semestre de 2012, sendo eles: o Secretário Municipal de Educação, o Diretor de Educação, o Coordenador Municipal do PME e dois (02) Professores comunitários de duas Escolas. Estes últimos atuaram em escolas do campo e da cidade.

Para este momento consideramos ainda que os três (03) entrevistados da SEMED têm formação superior na área da educação, com especialização; quanto aos entrevistados das escolas, um (01) tem nível superior, com especialização, e o outro tem formação em magistério, estando cursando atualmente a Licenciatura Plena em Pedagogia. Todos são funcionários públicos municipais e ainda estão em atividade na área educacional.

Faz parte desta seção a análise das entrevistas realizadas com os seguintes sujeitos:

- O gestor da Secretaria Municipal de Educação (SEMED), que esteve na função em dois períodos: de 2009 a 2012 e de junho/2014 até os dias atuais. Foi durante sua primeira gestão que o Programa Mais Educação foi implantado no contexto de Igarapé-Miri/PA, especificamente no ano de 2011. O entrevistado é um funcionário público municipal e estadual concursado/efetivo, residente e domiciliado em Igarapé-Miri/PA, sexo masculino, possui formação superior de Licenciatura em Letras pela Universidade Federal do Pará – UFPA, e especialização em Análise Textual. No município, é concursado como professor

desde 1995, e em sua entrevista relatou que atuou durante esse período em diversas escolas da periferia urbana, onde acumulou experiências, aliando-as ao seu envolvimento com os movimentos sociais, político-partidários e religiosos, fatores que, segundo enfatizou, foram responsáveis por sua habilitação ao cargo de Secretário de Educação nestes períodos, influenciando-o na sua atuação.

Conheço bastante o município, antes de estar secretário. Eu já conhecia bastante o meio rural através da vida partidária, da vida comunitária, e tive a oportunidade de assumir a Secretaria de Educação durante quatro anos, esse fato de já conhecer o município previamente me ajudou bastante por conta de que eu vim administrar uma realidade que eu já conhecia. Hoje eu conheço cada uma de nossas escolas, cada uma de nossas realidades, escolas que são de difícil acesso, escolas a que temos acessos por rio, outras pelas estradas, outras em que temos que entrar em ramais, atoleiros, outras que temos que atravessar campos de natureza com areia e tudo, mas eu ia a cada uma delas. Conheci escolas que funcionavam em lugares onde funcionavam retiros de fazer farinha, onde tiraram o forno e colocaram carteiras, e era ali a escola. (SECRETÁRIO DE EDUCAÇÃO, 2015).

- O diretor de Educação que esteve à frente das ações pedagógicas da SEMED no período de 2010 a 2012, portanto, no ano de implantação do PME no município, é um professor concursado de 39 anos, sexo masculino, formado em Pedagogia pela Universidade Federal do Pará, Especialista em Gestão pela Universidade Estadual do Pará. Traz em seu currículo as experiências de Professor da Educação Básica, Técnico Pedagógico, Assessor Educacional e Diretor de Ensino em Secretarias Municipais de Educação em municípios vizinhos.

- A terceira fala da SEMED emerge da professora que esteve presente na organização pedagógica do PME, nos dois primeiros anos de sua implantação, após a instituição do Departamento Pedagógico criado para coordenar o PME no município. Licenciada Plena em Pedagogia pela Universidade Federal do Pará, especialista em Gestão Educacional, a mesma assume a função com uma experiência profissional acumulada como professora do Ensino Infantil e Fundamental, Supervisora Educacional, Coordenadora Pedagógica e membro de Equipe Gestora em Escolas de Ensino Médio; além de atuação como Técnica Pedagógica responsável pela coordenação do Programa PDE/Escola⁴¹ na Secretaria Municipal de Educação de Igarapé-Miri/PA, onde teve seu primeiro contato com o programa objeto de

⁴¹ O Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE Escola) é implementado através do FUNDESCOLA (Fundo de Fortalecimento da Escola) que é um Programa do Ministério da Educação (MEC) e de responsabilidade direta do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Este foi proveniente de um acordo de financiamento firmado entre o MEC e o Banco Mundial (BM), com o objetivo de promover a realização de ações e projetos voltados para a formação continuada dos professores, para a implantação de metodologias de planejamento estratégico e de gestão educacional e para a adequação dos prédios escolares (SANTOS, 2012, p.16).

nossa pesquisa. A respeito desta trajetória, ela comenta: “A parte pedagógica sempre foi a minha prioridade, minhas experiências, meu forte” (COORDENADOR MUNICIPAL DO PME, 2015).

Seu primeiro envolvimento com o PME se deu a partir do PDE/Escola, onde, por ocasião do preenchimento das planilhas do referido plano das Escolas selecionadas, era sugerida a indicação de alguns Programas do MEC para aquela determina escola, dentre os quais, como opção aparecia o PME. Posteriormente, coordenou as ações pedagógicas do PME na SEMED em dois períodos: o primeiro indo de 2011 a 2012, e, num segundo momento, de 2015 aos dias atuais. No entanto, já vinha colaborando com esta implantação desde o início das discussões, a partir do departamento em que trabalhava dentro da SEMED, dando suporte ao diretor de educação.

- A professora Comunitária 1 e/ou Coordenadora do Mais Educação na Escola do Campo “São Sebastião”, localizada no Rio Meruú, nos relata ser integrante desta comunidade escolar desde a sua adolescência, quando participava de projetos de voluntariado e outros programas como Brasil Alfabetizado⁴². Professora com formação em Magistério, cursando Pedagogia no Instituto de Extensão Universitária Aliança, é funcionária pública municipal contratada desde o ano 2010, e, especificamente no período que vai de 2011 a 2012, esteve na função de Coordenadora Escolar do PME.

- A segunda fala da escola ecoa das experiências vividas pela Professora Comunitária 2 na Escola B-Cidade, localizada no Bairro da Cidade Nova em Igarapé-Miri/PA. Os alunos que a frequentam, segundo relatos, são em sua maioria de classe baixa e moradores da região periférica deste bairro. A professora entrevistada tem 17 anos de serviços público municipal como concursada/efetiva, formação superior em Pedagogia pela Universidade Vale do Acaraú, especialista em Gestão Educacional, coordenou o PME na referida escola em 2011 e 2012. Segundo entrevista com a Coordenação Municipal do PME, esta escola foi a primeira no município a iniciar as oficinas com 120 alunos.

O roteiro que subsidiou estas entrevistas foi organizado por questões semi-estruturadas, pois, assim como proposto por Bogdan e Biklen (1994, p. 89), “num estudo qualitativo, o tipo adequado de perguntas nunca é muito específico”. Quanto a sua organização, destacamos dois momentos. O primeiro momento destinou-se a conhecer os entrevistados, suas formações e experiências na área educacional e como se dava seu

⁴² Programa do Governo Federal voltado para a alfabetização de jovens, adultos e idosos. Com o objetivo de promover a superação do analfabetismo entre jovens com 15 anos ou mais, adultos e idosos e contribuir para a universalização do ensino fundamental no Brasil (BRASIL, 2016).

envolvimento com a implantação do PME. A *posteriori*, os entrevistados foram interrogados sobre suas concepções do nosso objeto (PME), enquanto sujeitos de execução do mesmo neste recorte temporal. Ambos os momentos possibilitaram o desvelar dos aspectos administrativos, pedagógicos e conceituais que nortearam a implantação do PME em Igarapé-Miri/PA que são analisados a seguir.

Ressaltamos que, no estudo de caso específico de nossa pesquisa, apesar de ter as entrevistas como fonte primária dos dados coletados, as mesmas não são analisadas descontextualizadas dos ambientes, ações e documentos identificados durante as observações e contatos iniciais. Foi graças às entrevistas que pudemos identificar que aspectos queriam aprofundar. Seguindo as orientações de Bogdan e Biklen (1994, p. 89), que determinam como necessária uma investigação preliminar do caso a ser estudado:

O plano geral do estudo de caso pode ser representado como um funil. Num estudo qualitativo, o tipo adequado de perguntas nunca é específico. O início do estudo é representado pela extremidade mais larga do funil: os investigadores procuram locais ou pessoas que possam ser objecto de estudo ou fonte de dados e, ao encontrarem aquilo que pensam interessar-lhes, organizam então uma malha larga, tentando avaliar o interesse do terreno ou das fontes de dados para os seus objetivos. [...] Começam pela recolha de dados, revendo-os e explorando-os, e vão tomando decisões acerca do objetivo do trabalho. Organizam e distribuem o seu tempo, escolhem as pessoas que irão entrevistar e quais os aspectos a aprofundar.

No momento de análise e registro dessas entrevistas, os aprofundamentos necessários foram realizados mediante o desvelar das concepções de Educação Integral/em tempo integral advindas das experiências destes profissionais em diálogo com o Programa Mais Educação. Tais experiências se configuram como únicas neste caso de ampliação do tempo escolar da rede municipal. Através do PME, os sujeitos diretamente responsáveis pelas ações de implantação nos revelaram os dados que nos possibilitaram conhecer a particularidade e a especificidade desta política em execução, transcendendo do senso-comum mostrado no dia-a-dia. Os registros das mesmas garantirão ainda o eternizar histórico desde momento evitando que o mesmo caia no esquecimento. Para tanto, o nosso esforço neste trabalho tem uma função de registrar para a posteridade os caminhos construídos neste período de importância ímpar na história educacional de Igarapé-Miri/PA, reconhecendo-o como produto de um marco para a ampliação do tempo e espaço de educação pública brasileira.

Os documentos colecionados para fazer parte desta análise estão descritos no Quadro 2:

Quadro 2 - Relação de documentos utilizados na elaboração deste capítulo

Documento	Ano de Criação	Autor/Fonte	Objetivo do Documento	Identificação Anexo
Modelo de Plano de Ação Pedagógica	2011	Arquivo da SEMED	Orientar a construção do Plano de Implantação do PME nas Escolas	DOC 01 Anexo A
Carta de Orientação as Escolas Municipais selecionadas para Implantação do PME em 2011	2011	Arquivo da SEMED	(In)formar os profissionais envolvidos na implantação do PME com instruções gerais do Programa.	DOC 02
Plano de Trabalho para Implantação do PME na Escola Municipal Santa Bárbara	2011	Arquivo da Escola	Traçar os caminhos a serem percorridos administrativos, pedagógica e socialmente na implantação do Programa Mais educação na Escola Santa Bárbara.	DOC 03
Relatório das Ações do Setor de Ensino Fundamental II e Mais Educação/2011	2011	Arquivo da SEMED	Descrever as ações do setor de Ensino Fundamental de 5ª a 8ª séries/8 e da recém criada Coordenação do Mais Educação.	DOC 04 Anexo B
Ações da Coordenação do Programa Mais Educação/2012	2012	Arquivo da SEMED	Relatar as ações pedagógicas da Coordenação do PME/2012	DOC 05 Anexo C
Histórico de Visita as Escolas	2012	Arquivo da SEMED	Descrever as visitas realizadas pelo departamento nos anos de 2011 e 2012.	DOC 06 Anexo D
Relatório do 1º Encontro de socialização de experiências do Programa Mais educação	2012	Arquivo da SEMED	Socializar as experiências do PME entre as escolas municipais, promovendo intercâmbio.	DOC 07
Relatório de Atividades do Programa Mais Educação no Município de Igarapé-Miri/2011-2012	2012	Arquivo da SEMED	Encaminhar ao MEC o resumo das atividades realizadas pelas primeiras 12 Escolas municipais que desenvolveram o PME.	DOC 08
Relatório de ações do Departamento de Programas: Mais Educação e Mais Cultura nas escolas.	2015	Arquivo da SEMED	Descrever as ações do setor referente ao período de 2013/2014 a junho/2015, apresentado à equipe de transição, como parte das ações desempenhadas pela Secretaria Municipal de Educação.	DOC 09

Fonte: Criado pela autora com base nos documentos utilizados para orientação e registro da implantação do PME em Igarapé-Miri/PA, 2011-2012.

Os documentos descritos no quadro 2 foram construídos como parte do processo de implantação do PME em Igarapé-Miri/PA, a fim de subsidiar e/ou registrar os caminhos traçados nesta municipalidade com o PME. Os DOCs 01 e 02 tiveram o objetivo de orientar a construção dos planos e ações de implantação do PME nas escolas, construídos pelos técnicos da SEMED a partir das orientações dos cadernos do MEC; os mesmos apresentam o

Programa e sugerem um modelo padrão para a construção do Plano de Implantação do PME na Escola. O DOC 03 é um Plano de implantação construído por uma escola municipal neste período, nele são descritos os passos que a mesma dá neste caminho. Os relatórios das ações da Coordenação Municipal do PME dos quatro anos analisados estão nos DOCs 04 (Relatório de 2011), 05, 06 (Relatório de Ação e Visitas de 2012) e 09 (Relatório dos anos de 2013, 2014 e 2015). Nos documentos são observadas as ações de planejamento pedagógico, formação, acompanhamento e visitas da SEMED às escolas. Os resumos das atividades nas primeiras 12 escolas encontram-se descritos no relatório encaminhado para o MEC materializado no DOC 08.

Essas entrevistas com os sujeitos e os documentos, aliados à observação atenta na SEMED e à literatura produzida na área, dão materialidade às análises apresentadas nesta seção. Segundo Moroz (2002), os dados podem ser organizados em categorias a partir das quais os mesmos podem ser tabulados, representados, descritos, além de possibilitar que sejam traçadas relações entre eles. A partir deste entendimento, elegemos três dimensões de análise: **o processo de implantação do PME, as concepções de Educação Integral/em tempo integral que nortearam a implantação do Programa e o reflexo das ações efetivadas nas Escolas.** Na primeira dimensão, contextualizamos a implantação do PME no *locus* de nossa pesquisa, com ênfase ao marco situacional da gestão municipal de educação, no recorte temporal de 2011 a 2014; com relação à concepção de Educação Integral/em tempo integral, reconhecemos e classificamos as conceituações partilhadas nas falas dos sujeitos entrevistados diretamente envolvidos no processo de implantação do programa, evidenciando convergências e/ou tensões, e, por fim, as ações desenvolvidas no processo de implantação e seus reflexos nas escolas municipais.

Quadro 3 — Organização das Dimensões e Categorias de Análise no contexto dos dados colhidos empiricamente

DIMENSÕES DE ANÁLISE	CATEGORIAS DA DIMENSÃO	ANÁLISE DOS DADOS
1. O Processo de implantação do PME em Igarapé-Miri	1.1 O Contexto histórico, político e educacional de Igarapé-Miri na implantação do PME.	1.1.1 O desenrolar do desenvolvimento histórico, político e educacional do município de Igarapé-Miri.

	1.2 Processos instituídos para implantação.	1.2.1 O caminho construído pela SEMED/Igarapé-Miri na implantação do PME nos aspectos político-administrativo, estrutural e pedagógico. 1.2.2 O que dizem os documentos construídos nesta realidade.
2. As concepções que nortearam a implantação do programa.	2.1 A concepção de Educação Integral apresentada no processo de implantação do PME.	2.1.1 A compreensão dos sujeitos sobre o Conceito de educação Integral e a aproximação entre o conceito e as práticas efetivadas na gestão. 2.1.2 Análise dos documentos orientadores e da fala dos agentes envolvidos no processo
3. O Reflexo das ações efetivadas nas Escolas:	3.1 As ações efetivadas na escola com a implantação do PME e sua repercussão no desenvolvimento da escola.	3.1.1 - Análise da Entrevista com os Professores Comunitários; 3.1.2 - Condições materiais de funcionamento do projeto infraestrutura da escola e alimentação; 3.1.3 – Relação Escola & SEMED.

Fonte: Criado pela autora com base nos dados coletados na observação e entrevista com os sujeitos que participaram da implantação do PME em Igarapé-Miri, 2015-2016.

3.1 – O PROCESSO DE IMPLANTAÇÃO DO PME EM IGARAPÉ-MIRI/PA

Na intenção inicial de contextualizar nosso *lócus* e o objeto de nossa pesquisa, procuramos apresentar o município de Igarapé-Miri/PA e o desvelar acerca do contexto de implantação do PME nesta municipalidade. Neste início de seção, procuramos descrever o contexto histórico, político e educacional do município, considerando-o como ponto estratégico para a compreensão da implantação do PME, seu cenário educacional, suas fases de planejamento, execução e acompanhamento e as ações implantadas técnica e pedagogicamente neste processo. Em face disso, expomos as nossas análises histórico-educacionais recentes do município, os documentos utilizados e construídos nos processos (slide de formação, planos de trabalho, planilhas e relatórios de avaliação utilizados na implantação do PME) e as entrevistas dos agentes envolvidos.

Segundo observação presente no site do município⁴³ de Igarapé-Miri/PA, *lócus* de nossa pesquisa, o mesmo está localizado na região do Baixo-Tocantins no Estado do Pará, à margem direita do Rio homônimo, na zona fisiográfica Guajarina. Seu nome é de origem indígena (Tupi-Guarani), e quer dizer “Igara – canoa / pé – caminho, Miri – pequeno, isto é, “Caminho de Canoa Pequena”. Atualmente, o município é conhecido como a “Capital Mundial do Açaí”, por ser destaque no cultivo e exportação desse fruto para todo o mundo.

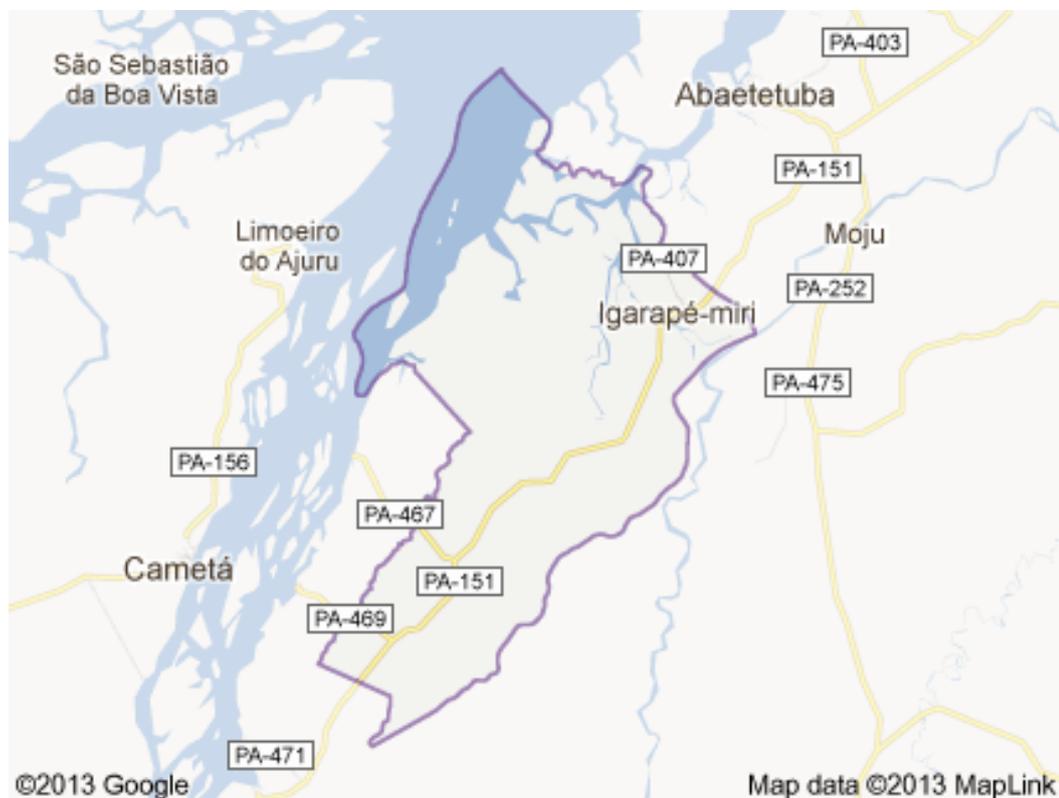
⁴³ Organizado pela Prefeitura Municipal de Igarapé-Miri, no endereço: <http://igarapemiri.pa.gov.br/>, o *site* se destina a divulgação e informação do município de Igarapé-Miri.

Ressaltamos que o referido dado não pode ser comprovado por nenhum instituto de pesquisa oficial.

A Economia do município tem sua origem no extrativismo vegetal, destacando-se a extração de madeira, desde o século XVIII. Essa cultura, desde antes de sua fundação, compôs a base de sua economia por muitos anos, fato exemplificado por Lobato (2007, p.27): “No lugar onde é hoje a Cidade de Igarapé-Miri/PA, foi construída uma Fábrica Nacional para beneficiamento de madeiras, que daí eram exportadas para Belém, em abundância e das melhores qualidades”⁴⁴. Sua cultura econômica forte nesta contemporaneidade foi a agricultura, da qual destacamos dois períodos áureos: a indústria de aguardente e, posteriormente, a cultura do açaí, a qual se tornou atualmente, segundo informações do site do município, destaque como grande exportador do fruto na região.

Seus municípios limítrofes são os de Abaetetuba, Cametá, Mocajuba, Limoeiro do Ajuru e Moju, conforme o mapa ilustra abaixo:

Figura 1- Mapa do Município



Fonte: http://ademirhelenorocha.blogspot.com.br/2013_02_01_archive.html.

⁴⁴ Este lugar posteriormente tornou-se oficialmente o município de Igarapé-Miri.

Sua origem histórica é datada no ano de 1710, com a cessão de duas léguas de terras, que viriam a ser do município, a João Melo Gusmão, caracterizando uma forma de ocupação típica da Amazônia brasileira no período colonial. No local foi edificada uma capela Católica em honra a Nossa Senhora Sant’Ana, pelo português agricultor e comerciante Jorge Monteiro, que comprou as referidas terras de João Melo Gusmão. O terceiro proprietário foi João Paulo de Sarges Barros, que, em 1730, sucedeu Monteiro na posse da capela, engenho, casas da fábrica e de moradia, que prosperou, também, com a produção de melaço, açúcar, aguardente e tecidos de algodão. Em 1752, a capela, reconstruída, se transformou em paróquia e foi entregue à Igreja Católica e ao bispo Frei Miguel de Bulhões. “O primeiro vigário foi o Padre João Sarges de Barros. Em 1843, adquiriu categoria de vila e de município, sido instalado em dia 26 de julho de 1845. Entretanto, em 1930, foi extinto ficando seu território incorporado ao de Abaeté. A restauração ocorreu no mesmo ano” (PREFEITURA MUNICIPAL DE IGARAPÉ-MIRI, 2015).

Após 172 anos de elevação à categoria de município, Igarapé-Miri/PA é parte do regime federativo da república brasileira, sendo classificado como município de pequeno porte. Nos anos de 2011 a 2014, período de nossa pesquisa, teve a gestão do poder executivo municipal sob a responsabilidade de 5 (cinco) gestões (prefeitos e secretários municipais) diferenciadas, ou seja, grupos político-partidários de diferentes composições partidárias que ficaram à frente da Prefeitura Municipal. Este contexto singular é melhor explicitado no quadro 4:

Quadro 4 — Gestores a frente da Prefeitura de Igarapé-Miri nos anos de 2011 a 2014

PERÍODO DA GESTÃO	PREFEITO	PARTIDO POLÍTICO	SECRETÁRIO DE EDUCAÇÃO
2011 a 2012	Prefeito Roberto Pina	PT	Janilson Oliveira Fonseca
Janeiro/2013 a Setembro/2014	Ailson Santa Maria do Amaral	DEM	Felipe Farias Pantoja
Setembro a dezembro/2014	10 a 11/2015- José Roberto Corrêa 12/2014- Rufino Corrêa Leão Neto	PMDB	Raimundo Carlos de Araújo Castro

Fonte: Criado pelo autor com base nos dados coletados nos documentos da Câmara Municipal de Igarapé-Miri, 2015.

A gestão no primeiro período de 2011 a 2012 coube ao Prefeito Roberto Pina (PT) e ao Secretário de Educação Janilson Oliveira Fonseca, correspondendo o referido período aos dois últimos anos de um mandato de quatro anos no período de 2009 a 2012; a segunda

gestão, de Janeiro de 2013 a Setembro de 2014, coube ao prefeito Ailson Santa Maria do Amaral (DEM) e Secretário de Educação Felipe Farias Pantoja, quando o prefeito eleito foi privado de liberdade, por mandato judicial, sob várias acusações no mês de Setembro/2014, sendo substituído no período pelo Vice Prefeito Edir Correa. Este fato inaugurou o terceiro período ao qual me refiro aqui como uma sucessão de substituições no cargo executivo. Tal período vai de setembro a dezembro de 2014, e é caracterizado por mais duas gestões diferentes. Devido à sucessão de medidas judiciais e eleitorais que promoveram uma alternância no executivo do município, os prefeitos e secretários de educação, além dos já mencionados, foram: José Roberto Corrêa (prefeito de 10 a 11/2015), Rufino Corrêa Leão Neto (Prefeito em 12/2014), ambos secretariados na educação pelo Professor Raimundo Carlos de Araújo Castro.

Este momento peculiar na política municipal de Igarapé-Miri/PA ocorreu no último ano de nossa pesquisa (2014), e se estendeu por metade do ano subsequente, até a realização das eleições suplementares em 17 de maio de 2015. Acreditamos que o mesmo influenciou negativamente a condução das políticas públicas, uma vez que o clima de instabilidade política gerou descontinuidade nas ações e incertezas no direcionamento que as mesmas deveriam tomar. Este reflexo pode ter influenciado na área educacional e nas ações de condução dos programas e projetos que necessitavam de um direcionamento e poder de decisão administrativa, uma vez que as mesmas não tinham continuidade e confiança necessárias à eficácia das ações, constatação não aprofundada nesta pesquisa.

Ainda com a finalidade de caracterizar o período de nossa pesquisa, apresentamos a população de Igarapé-Miri/PA. Neste período, a mesma manteve um crescimento progressivo em número de habitantes com uma concentração maior na zona rural, conforme tabela 2, onde apresentamos as informações populacionais nos anos recorte de nossa pesquisa (2011 a 2014):

Tabela 2 – Estimativas populacionais de Igarapé-Miri - 2011 A 2014

Ano	Zona Urbana	Zona Rural	Total
2011	26.394	32.103	58.497
2012	26.577	32.327	58.904
2013	26.922	32.722	59.644
2014	27.071	32.927	59.998

Fonte: <http://www.idesp.pa.gov.br/paginas/produtos/EstatisticaMunicipal/pdf/IgarapeMiri.pdf>, (2015).

Segundo as estimativas do IBGE tendo como base o crescimento populacional a partir do último censo demográfico de 2010, em que a população era de 58.077, estando 26.205 habitantes (45,12%) localizados na zona urbana e 31.872 habitantes (54,88%) na zona rural, observamos um crescimento populacional em consonância com o aumento das responsabilidades pela gestão de suas políticas públicas, para cada ano um maior número de pessoas a serem atendidas por políticas sociais cada vez mais necessárias. A exemplo de muitos municípios do Brasil, sua participação federativa na gestão de políticas públicas vem se dando de forma progressiva durante os últimos anos.

Este crescimento trouxe uma ampliação de responsabilidade na gestão das políticas públicas, e, para assumir este desafio, atualmente o município de Igarapé-Miri/PA tem uma estrutura administrativa organizada em oito secretarias, assim distribuídas: Saúde, Educação, Obras, Meio Ambiente, Cultura, Administração, Planejamento e Finanças. A Secretaria de Educação, foco de nossa pesquisa, existe desde 1993, no início da gestão do então prefeito Miguel Tourão Pantoja, tendo como marco histórico o ano de sua adesão à Municipalização do Ensino no Nível Fundamental (anos iniciais e finais), ocorrida em 2002 na gestão do então prefeito Mário da Costa Leão. A partir daí inúmeros ajustes e implementações tiveram de ser feitas para gestar as escolas que o município estaria recebendo, fato que, apesar de ser um marco nos processos de descentralização/desconcentração, não abordaremos com ênfase neste trabalho.

No ano de 2014, por ocasião do início de nossa pesquisa na SEMED, o gestor era o Professor Raimundo Carlos de Araújo Castro. Sua composição administrativa reunia três departamentos: Educação, Alimentação Escolar e Transporte Escolar. Ressaltamos em nossa pesquisa que o Departamento de Educação, atualmente coordenado pelo Diretor de Educação, Professor Kennedy Quaresma, estava subdividido em setores assim classificados: Educação Infantil, Ensino Fundamental, Lotação e Recursos Humanos, EJA, SOME, Estatística e Documentação Escolar, Prestação de Contas e Conselho Escolar e PDDE Interativo. Fazem parte de sua Rede Municipal de Ensino Fundamental: 136 unidades escolares, 17.434 alunos (Educação Infantil, Ensino Fundamental e EJA), 888 Profissionais de Educação Docentes e 299 não Docentes, segundo os dados da matrícula inicial (CENSO/2014).

Na intenção de contextualizar a rede educacional de Igarapé-Miri/PA neste recorte temporal pesquisado, apresentamos as matrículas do Ensino Fundamental Regular em números reais que tiveram a evolução condizente com o aumento populacional, conforme a tabela 3, na qual abordaremos somente as turmas regulares:

Tabela 3 – Matrícula da Rede Municipal de Igarapé-Miri - 2011 A 2014

Ano	Educação Infantil	Multi-etapa ⁴⁵	Anos Iniciais do Ensino Fundamental					Multi-série ⁴⁶	Anos Finais do Ensino Fundamental				EJA	Total
			1º ano	2ºano/ 1ª série	3ºano/ 2ª série	4ºano/ 3ª série	5ºano/ 4ª série		6ºano/ 5ª série	7ºano/ 6ª série	8ºano/ 7ª série	9ºano/ 8ª série		
2011	2.313	-	1.405	1.434	2.361	2.030	1.629	-	1.640	1.350	1.052	878	612	16.704
2012	1.808	3.074	865	932	1.549	1.340	1.254	540	1.527	1.362	1.098	926	941	17.216
2013	1.938	1.437	978	966	1.653	1.413	1.231	1.683	1.639	1.267	1.112	956	1.062	17.335
2014	1.939	1.487	1.140	1.081	1.696	1.404	1.275	1.701	1.471	1.360	1.072	1.034	774	17.434

Fonte: SEMED/Setor de Estatística

O aumento em matrículas neste período foi de 730 alunos se compararmos o ano de 2011 com o de 2014. Desse aumento, o mais acentuado ocorreu na Educação Infantil e no Ensino Fundamental (séries iniciais), responsável por 75,5%, seguido pela EJA, responsável por 22%, e o Ensino Fundamental (anos finais) foi responsável por 2,5%.

Atualmente a organização administrativa desta área é em rede, apesar da Constituição de 1988 já orientar que cada município crie seus sistemas em regime de colaboração.

A constituição de 1988 definiu que as esferas de governo devem organizar seus sistemas de ensino em regime de colaboração (União, Estados e Municípios). No entanto, observa-se que instituiu os sistemas municipais de ensino, mas não define entre as competências dos municípios, a de legislar sobre seu próprio sistema (CAMINI, 2013, p. 31).

Fato que ainda não acontece no referido Município, pois não conseguiu se organizar enquanto Sistema Municipal de Ensino, mantendo dupla dependência de sua rede ao Sistema Estadual do Pará e estatuto legal na área. Essa dependência é só mais uma das dificuldades de execução da descentralização das políticas educacionais, uma vez que mantém o município dependente de legislação externa e por vezes imposta de forma vertical. Outra problemática foi levantada durante a entrevista com o Secretário, a respeito da baixa disponibilidade financeira na receita de municípios deste porte em cumprir a obrigatoriedade legal de realizar a contra-partida financeira necessária para execução das políticas públicas, no entanto, não

⁴⁵ Multietapa: Classificação usada para turmas com alunos de etapas e séries distintas: Educação Infantil e Ensino Fundamental (/8 e /9 anos);

⁴⁶ Multisérie: Classificação usada para turmas com alunos de série/ano distintos, mas em uma só etapa (Ensino fundamental/9 anos)

nos foi possível levantar dados necessários à comprovação da mesma neste momento da pesquisa.

Comprovamos que esta relação dos entes federados, neste contexto, ainda apresenta uma dependência dos Municípios e Estados com o Governo Federal. Fato que se mantém na execução do PME, a exemplo de outros programas advindos do PDE/MEC, pois não observamos um incentivo real à promoção da autonomia dos municípios na execução dos mesmos. Em observação aos processos desenvolvidos antes que eles sejam implantados nos municípios, desde as origens até a elaboração das normatizações, constatamos uma participação mínima dos executores nos municípios. Bem como, durante sua execução, quando observamos que o financiamento ainda corresponde em grande parte ao que é concentrado a partir dos recursos advindos da União/MEC, reafirmando uma dependência financeira de municípios, como o *locus* de nossa pesquisa, com a União.

Essa centralidade que observamos ainda presente no financiamento de programas oriundos do PDE/MEC não corrobora com o discurso que o apoia. Segundo estudos de Camini (2013), para o governo federal o referido Plano pretendia superar as políticas paternalistas e clientelistas de financiamento da educação por outra baseada no regime de colaboração responsável, pautada no direito subjetivo à educação, no qual a União apoia técnica e financeiramente os demais entes federados para a melhoria da educação pública nacional.

O ministro da educação tem enfatizado que a União, a partir do PDE, assumiu maiores compromissos – inclusive financeiros – e colocou à disposição os instrumentos de avaliação e de implementação de políticas de melhoria da qualidade da educação, sobretudo da educação básica pública. Destaca, também, o propósito de superar a relação do Estado nacional com os entes federados mediado pelo tráfico de influência ou pelo jogo de interesses, passando a ser orientado pelo direito de aprender do educando, construindo, na prática, o regime de colaboração (CAMINI, 2013, p. 173-174).

Na prática, acreditamos que os recursos investidos pelo MEC tiveram considerável aumento, o que, pela situação econômica de muitos municípios pobres como o caso de Igarapé-Miri/PA, não garante por si só um regime de colaboração equânime. Enfatizamos, neste contexto, que as dificuldades enfrentadas na execução de programas educacionais ainda se destacam como um dos maiores desafios para o gestor Municipal. Conforme nos relatou o Secretário de Educação (2015), ao usar o exemplo o financiamento do PME:

se o município não consegue dar uma contrapartida, uma contrapartida muito significativa, o programa acaba se tornando um problema para o município e para a

escola. Você tem recurso para comprar alimentação escolar que deveria ser refeição que acaba não tendo como ser exatamente a refeição que o aluno teria na casa dele, almoço etc. Ele precisa que este aluno volte no contraturno, mas o município não recebe o recurso para o transporte escolar, ele precisa ter um espaço para funcionar, como eu disse a você, em algumas escolas nós não tínhamos salas de aula, conseguimos agora, então onde esse programa irá funcionar? Ele precisaria muito das comunidades locais para ceder o espaço, o problema com o transporte escolar e outros. Além disso, ele funciona num contraturno no qual eu preciso de um servidor para fazer o lanche, precisa-se de um coordenador pra fazer com que as atividades sejam articuladas, sejam alimentadas assim mais despesas (SECRETÁRIO DE EDUCAÇÃO, 2015).

Concordamos com Camini (2013) quando aponta como um dos principais desafios do pacto federativo brasileiro a superação das desigualdades sócio-econômicas existentes entre os municípios. Fato que acreditamos ser de relevância em Igarapé-Miri/PA. Segundo estudos da autora sobre a implantação do PDE-Plano de Metas, as políticas de cunho clientelista e tecnocrática que estiveram presentes na relação União-Estados-Município ao longo de três décadas (60, 70 e 80), se mantém a partir da constituição de 1988 e nos anos 1990 e 2000, sendo que as mesmas ainda não conseguiram combater as desigualdades do acesso à educação; embora os processos tenham se tornado mais democráticos, os desequilíbrios na relação do novo federalismo ainda são visíveis.

As políticas educacionais, neste contexto, têm se caracterizado pela efetivação de Planos, Programas, Projetos e na Política Nacional de Avaliação, persistido num ideal de melhorar os indicadores de qualidade na educação. Em Igarapé-Miri/PA, esses indicadores educacionais, a exemplo dos Municípios do Norte e Nordeste do Brasil⁴⁷, estão abaixo das demais regiões e, por isso, demonstram a necessidade de uma evolução quantitativa. Em um contexto onde a “qualidade da educação” é medida pelos índices e resultados numéricos, os de Igarapé-Miri/PA, são dos mais baixos do Brasil. Se compararmos os indicadores por regiões do Brasil, observaremos que os municípios da região Norte são as que apresentam menores indicadores de aprovação e maiores em reprovação e repetência, sendo por isso considerados foco das ações da referida política.

Destacamos nas tabelas 4 e 5 os seguintes indicadores de desempenho no Ensino Fundamental: Aprovação, Reprovação, Evasão e IDEB desta municipalidade, com o objetivo principal de retratar o *locus* de nossa pesquisa, onde podemos confirmar que, segundo seus indicadores de resultados, a situação educacional o enquadra entre os municípios que

⁴⁷ Informação confirmada pelos Indicadores Educacionais tabulados pelo Inep, disponível para consulta em <http://portal.inep.gov.br/indicadores-educacionais>. Os quais apresentam as seguintes taxas (ano=2014): Aprovação (norte= 85,8; nordeste= 85,2; sudeste= 92,6; Sul= 89,9 e centro-oeste= 91,5); Reprovação: (norte= 10,4; nordeste= 11,3; sudeste= 6,2; Sul= 9 e centro-oeste= 7,1); e evasão (norte= 3,8; nordeste= 3,5; sudeste= 1,2; Sul= 1,1 e centro-oeste= 1,4).

necessitam melhorar os referidos índices. As tabelas 4 e 5 registram os indicadores de desempenho educacional municipal, classificados por ano. Sendo que, na tabela 4 os indicadores foram retirados do INEP, que oficializa essas taxas a partir das informações disponíveis no CENSO escolar, podemos observar os dados nos anos que antecederam e sucederam a implantação do Programa.

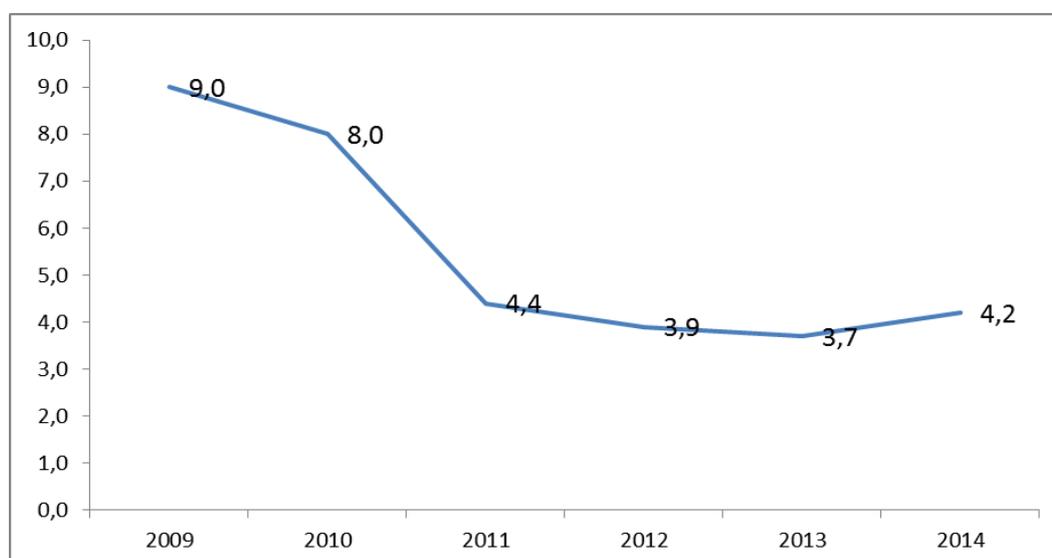
Tabela 4 – Indicadores de Desempenho Educacionais de Igarapé-Miri no Ensino Fundamental- 2009 a 2014 – INEP

Índices	2009	2010	2011	2012	2013	2014
Taxa de Aprovação	69,8	79,7	79,7	79,2	80,6	78,7
Taxa de Reprovação	21,2	12,3	15,9	16,9	15,7	17,1
Taxa de Abandono	9,0	8,0	4,4	3,9	3,7	4,2

Fonte: INEP –/2016

Nos dados do INEP apresentados na tabela 4, observamos dois pontos que queremos destacar: um leve aumento na taxa de aprovação acompanhado da diminuição da reprovação até o ano de 2013, com queda no ano subsequente; e na taxa de abandono, uma queda progressiva se observarmos o período de 2009 a 2014 no geral uma redução maior que 50%, onde a máxima expressiva aconteceu nos três primeiros anos, seguidos por anos de estabilidade e ampliação em 2014. No gráfico abaixo destacamos esse indicador em específico.

Figura 2 - Gráfico Indicador de Evasão Escolar no Município de Igarapé-Miri/PA 2009 à 2011



Fonte: INEP – Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais/2016

Comprovamos uma diminuição do abandono escolar nos anos de 2011 a 2013, com aumento no ano de 2014. Ressaltamos que durante nossa pesquisa observamos dois movimentos que acreditamos ter contribuído para o mesmo: a implantação do Sistema Gestor para gerenciamento informatizado das matrículas e a implantação do PME. No primeiro, com o aumento da capacidade administrativa de gerenciar com maior precisão e controle os movimentos de matrículas nas escolas é possível aproximar os dados da realidade. Com a implantação do PME foi possível ampliar a jornada escolar com vistas a tornar a escola mais atrativa e assim diminuir a evasão. A respeito da segunda causa, o Diretor de Educação entrevistado corrobora da mesma ideia, a qual compartilha em uma fala quando, ao ser questionado sobre os avanços que o Programa trouxe para o ensino de Igarapé-Miri/PA, enfatiza que

[...] a gente conseguiu verificar que o Mais Educação contribuiu para a melhoria do IDEB, porque se a gente fizer uma análise dos dados, tu vais ver que a evasão diminuiu porque tem muito aluno que gosta de estar no Mais Educação. É interessante, tem aluno que gosta mais de estar no Mais Educação do que na sala de aula. Ele gosta mais de jogar capoeira do que estudar português e matemática. Então eu acho que um dos avanços foi essa questão da redução da evasão, e contribuiu com o aumento do IDEB, porque houve um aumento do IDEB, houve uma queda em 2013, referente à outra gestão, que eu creio [ter acontecido] por falta de acompanhamento pedagógico e falta do nosso acompanhamento (DIRETOR DE EDUCAÇÃO, 2015).

A fala do Diretor de Educação considera que o PME tem uma parcela de colaboração na diminuição da evasão, pois suas atividades no contra turno tem a característica de tornar a escola interessante ao aluno que a abandona por não a considerar atrativa, sendo, portanto, um fator que pode reduzir o número dos abandonos causados por esse motivo. A respeito da observação sobre o IDEB, mencionado nesta fala, os dados abaixo retratam esta evolução.

Tabela 5 – IDEB de Igarapé-Miri no Ensino Fundamental - 2011 A 2014

Índice	Igarapé-Miri		Pará		Brasil	
	Meta	Alcançado	Meta	Alcançado	Meta	Alcançado
IDEB – 2009- Anos Iniciais	3,0	3,2	3,0	3,6	4,0	4,4
IDEB – 2011- Anos Iniciais	3,5	3,7	3,4	4,0	4,4	4,7
IDEB – 2013 – Anos Iniciais	3,8	3,3	3,7	3,8	4,7	4,9
IDEB – 2009 – Anos Finais	3,2	3,0	3,3	3,4	3,4	3,7

IDEB – 2011 – Anos Finais	3,5	3,4	3,5	3,5	3,7	3,9
IDEB – 2013 – Anos Finais	3,9	3,5	4,0	3,4	4,1	4,0

Fonte: QEdu.org.br. Dados do IDEB/INEP (2013). Organizado por Meritt (2014)

A evolução do IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) de Igarapé-Miri/PA observado na Tabela 5 indica uma progressão tanto nos anos iniciais quanto nos finais se compararmos 2009 e 2011; já de 2011 a 2013 só observamos aumento nos anos finais. Ressaltamos que, em ambos os anos, não foram atingidas as meta projetadas para este município. Ainda nesta tabela, podemos observar que, no período de 2009 a 2013, o índice municipal, anos iniciais e finais, em comparação com o alcançado no Pará e o Brasil, esteve abaixo no ano de 2011 em todas as etapas e em 2013 só esteve acima do Pará nos anos finais em 1,0.

Acreditamos que os índices de avaliação nacional, apesar de não significarem, em nosso entendimento, sinônimo de melhoria ou retrocesso do ensino se forem tomados como referência isolada do real vivenciado nas escolas, corroboram com nossa intenção de contextualizar a realidade do *locus* observado. Enfatizamos que nos últimos anos esses indicadores são instrumentos de gestão utilizados como critérios para a implantação de projetos e programas educacionais aos municípios no discurso de melhoria da “qualidade da educação” nas escolas públicas locais. Em síntese, as tabelas 4 e 5 nos mostram os índices de desempenho que motivaram a implantação do PME em Igarapé-Miri/PA.

A seleção das primeiras escolas para implantação do PME no município aconteceu, segundo informações colhidas em entrevista com o Diretor de Ensino do período (2011 e 2012), obedecendo ao previsto no documento do PME – Passo a passo, que registra:

o programa Mais Educação atende, prioritariamente, escolas de baixo IDEB, situadas em capitais, regiões metropolitanas e grandes cidades em territórios marcados por situações de vulnerabilidade social que requerem a convergência prioritária de políticas públicas e educacionais (BRASIL, 2009d, p.8).

A esse fator, somam-se ainda, segundo o mesmo entrevistado e documentos produzidos pela SEMED em 2011⁴⁸, os seguintes critérios: Escolas contempladas com o PDDE/Integral nos anos de 2008, 2009 e 2010; Escolas de cidade com população igual ou superior a 18,844 habitantes que já fazem parte do PDDE-Escola; Escolas que foram

⁴⁸ Citamos a Carta de Orientação (DOC 02) produzida pela Diretoria de Educação para orientar as escolas sobre a implantação do PME em 2011.

contempladas com o PDE/Escola 2007, e em 2009 ficaram com o IDEB abaixo ou igual a 4,2 nas séries iniciais e/ou 3,8 nas séries finais.

A respeito desses critérios, listamos as 12 referidas escolas abaixo com seus respectivos IDEBs dos anos de 2007 e 2009, os quais as habilitaram no ano de 2011 a receber o PME, enfatizando que todas participaram do PDE/Escola 2007:

Quadro 5 – Igarapé-Miri: IDEB das primeiras Escolas que implantaram o PME – 2007 e 2009

Escolas	2007		2009	
	Anos Iniciais	Anos Finais	Anos Iniciais	Anos Finais
E M E F Altair Lemos Carneiro	3,0		2,8	
E M E F Ana Dalila Ferreira de Oliveira	2,2		3,2	
E M E F Aristóteles Emiliano de Castro		3,8		3,1
E M E F Ebenezér	3,4		4,0	
E M E F Enedina Sampaio Melo		3,3		2,9
E M E F Marílda Nunes	2,5		3,1	
E M E F Maranata	3,7		3,4	
E M E F Profª. Eurídice Soares Marques de Sousa	2,4	-	2,8	3,0
E M E F Professor Manoel Antônio de Castro	2,3	-	2,8	2,6
E M E F Vereador Perciliano Tourão Correa	2,2	3,2	3,0	2,8
E M E F Santa Bárbara	2,8		2,8	
E M E F São Sebastião do Rio Meruí	2,2		2,7	

Fonte: QEdU.org.br. Dados do IDEB/INEP (2013). Organizado por Meritt (2014)

O PME foi implantado em Igarapé-Miri/PA no ano de 2011, período em que os Planos de Atendimento eram construídos via plataforma SIMEC⁴⁹. Os recursos financeiros foram disponibilizados no mês de Agosto/2011. A tabela abaixo retrata os macrocampos e as atividades escolhidas pelas escolas bem como o número de alunos que participaram deste primeiro ano:

Quadro 6 – O PME nas Escolas de Igarapé-Miri em 2011: Alunos e Atividades

Escolas	Nº de Alunos	Macrocampos/Atividades						Recurso Recebido
		Acompanh. Pedagógico	Esporte e Lazer	Meio Ambiente	Culturas e Arte	Educomu -nicação	Inclusão Digital	

⁴⁹ O Sistema Integrado de Monitoramento Execução e Controle do Ministério da Educação (Simec) é um portal operacional e de gestão do MEC, que trata do orçamento e monitoramento das propostas *on-line* do governo federal na área da educação.

E M E F Altair Lemos Carneiro	145	Matemática Letramento	Futsal		Pintura Flauta doce			29.130,10
E M E F Ana Dalila Ferreira de Oliveira	105	Matemática Letramento		Horta Escolar e/ou comunitária	Banda Fanfarra Flauta Doce	Rádio Escolar		25.108,10
E M E F Aristóteles Emiliano de Castro	150	Matemática Letramento	Futsal Voleibol		Banda Fanfarra Capoeira			30.525,50
E M E F Ebenezér	105	Matemática Letramento		Horta Escolar e/ou comunitária	Banda Fanfarra Flauta Doce	Rádio Escolar		25.108,10
E M E F Enedina Sampaio Melo	100	Matemática Letramento	Futsal		Banda Fanfarra Flauta Doce		Software educaci- onal	26.472,10
E M E F Marílda Nunes	120	Letramento	Futebol		Leitura Danças Banda Fanfarra Flauta Doce			26.914,60
E M E F Maranata	140	Matemática Letramento	Tênis de Mesa		Canto Coral Flauta Doce	Jornal Escolar		37.453,10
E M E F Prof. Eurídice Soares Marques de Sousa	240	Matemática Letramento	Tênis de Mesa		Banda Fanfarra Teatro Danças			41.328,10
E M E F Professor Manoel Antônio de Castro	110	Letramento	Futsal		Grafite Danças Banda Fanfarra			23.454,60
E M E F Vereador Perciliano Tourão Correa	120	Ciências	Futsal	Horta Escolar e/ou comunitária	Danças Banda Fanfarra			25.672,50
E M E F Santa Bárbara	140	Matemática Letramento	Recreaç ão/Lazer Futsal		Capoeira Canto Coral			36.364,10
E M E F São Sebastião - Rio Meruí	100	Matemática Letramento	Futebol	Horta Escolar e/ou comunitária	Iniciação Musical - Inst. de Cordas Desenho			30.809,60

Fonte: SEMED/Coordenação do PME⁵⁰

No primeiro ano de implantação, o PME em Igarapé-Miri/PA atendeu a 1.575 alunos distribuídos em 12 escolas, sendo onze de localização urbana e uma no campo. As atividades optadas foram em sua maioria Letramento e Matemática, sendo que 91,67% das escolas aderiram a elas no Macrocampo Acompanhamento Pedagógico, que tem como peculiaridade

⁵⁰ Os relatórios consolidados fornecidos pela Coordenação Municipal do PDDE Interativo foram retirados da página <http://simec.me.gov.br/pdeescola/pdeescola.php?modulo=mrelatorio>, com a da senha do gestor.

ser de escolha obrigatória. Em resumo, as 22 atividades movimentaram seis dos dez macrocampos propostos, sendo: Acompanhamento Pedagógico, Esporte e Lazer, Meio Ambiente, Culturas e Artes, Educomunicação e Inclusão Digital. Os macrocampos não escolhidos foram: Direitos Humanos em Educação, Promoção da Saúde, Investigação no Campo das Ciências da Natureza e Educação Econômica.

Este processo de implantação inicial nos foi relatado nas entrevistas com os gestores da SEMED (Secretário, Diretor de Educação e Coordenador do PME) e Coordenadores do PME em 02 (duas) escolas, como um conjunto de ações interligadas que compreenderam esforços de adequação administrativa e pedagógica da gestão como um todo, na SEMED e nas escolas, com pouca participação e/ou orientação do MEC, onde a busca por conhecer o programa foi um esforço individual dos agentes envolvidos. Os relatos atestam o fato de que, neste momento, os profissionais envolvidos não receberam, por parte do MEC, (in)formações necessárias para sua implantação, sendo que a maioria desconhecia os princípios, objetivos ou diretrizes pelos quais o programa se pautava.

O Município se preparou para receber? Não! Por que, quando abriu [o programa] e já veio o cadastro para fazer, o município [poderia] recusar? Poderia, sim, recusar, mas o problema é que quando o ministério da educação abre algum programa, ele exige que a gente se inscreva, se a gente não se inscrever, fica [parecendo que] o prefeito atual não [teve] interesse, mas tínhamos que viver essa experiência e vivemos (DIRETOR DE EDUCAÇÃO, 2015).

Esta fala comprova que sua adesão não ocorreu por participação ou escolha dos municípios, foi uma política vertical, onde não houve tempo de uma preparação específica para recebê-la. Especificamente por ocasião da implantação, não foram informados nem os critérios usados para selecionar “aquelas” escolas e não “outras”. “*Então, quando abriu aqui de 2010 para 2011, eles já colocaram as escolas públicas, não foi assim, uma seleção feita por nós, mas sim, eles abriam*” (DIRETOR DE EDUCAÇÃO, 2015). Esse fato reafirma uma política verticalizada de execução de programas oriundos do PDE, sem participação efetiva dos envolvidos, nas palavras de Camini (2013, p. 47): “A execução descentralizada dos programas e ações, no entanto, não garante, necessariamente, o envolvimento dos sujeitos sociais na sua elaboração, acompanhamento e execução”.

Essa peculiaridade da implantação do PME em Igarapé-Miri/PA, é uma constante recorrente nos relatos dos sujeitos envolvidos, demonstra a característica centralizadora do Estado Nacional na execução das políticas públicas educacionais nesta contemporaneidade brasileira. Mesmo assim, inicialmente a ideia do Programa a ser implantado como uma

proposta inovadora contagiou os envolvidos. Como nos afirma este entrevistado, ao descrever esse momento:

o ministério fez algumas oficinas de formação, inclusive uma em Belém, na qual eu estive presente, e nessa formação algumas pessoas questionavam e eu também questioneei sobre esses “espaços” que ficavam ausentes.[...] na verdade, eles contrataram consultorias que vieram implantar ideias prontas com exemplo: dizendo que, no Rio de Janeiro, funciona numa laje, no Rio Grande do Sul, debaixo de uma árvore, e que dá muito certo; a capoeira sendo jogada debaixo da árvore, o futebol funciona no campo do vizinho, entendeu? Foram essas coisas, bem interessantes, que na verdade [acabaram empolgando] as pessoas que estavam ali, e voltaram para seus municípios dizendo que [o Programa ia] dar certo, e dizendo que os professores [havam dito] que no Rio de Janeiro funciona desse jeito; e eu, inclusive, **também voltei com essa ideia para cá, e reuni todo mundo para falar** [a respeito] (risos) (DIRETOR DE EDUCAÇÃO, 2015). (grifos nossos)

A fala demonstra o clima de entusiasmo com o PME por conta da perspectiva de melhorias para escolas, que vigorava no momento da implantação. Segundo o mesmo entrevistado, sua implantação aconteceu em algumas etapas: a **primeira** se ocupava da tarefa de incentivar o cadastramento dos escolhidos para receber o programa; a **segunda** foi promover formação para a implantação do PME aos técnicos pedagógicos e diretores das escolas, neste objetivo contamos com o apoio da Secretaria de Estado de Educação, mais especificamente o setor de Coordenação do programa na SEDUC; a **terceira** etapa, descrita como a fase de orientações pontuais às escolas no que diz respeito à leitura do manual e ao funcionamento do programa, foi dada especificamente aos diretores, coordenadores pedagógicos e professores comunitários das escolas contempladas. Na **quarta** etapa, foram realizadas visitas de acompanhamento, avaliação dos resultados e socialização das atividades desenvolvidas pelo programa. (grifos nossos)

Quando observamos este momento de implantação do PME e a peculiaridade de padronização das ações a serem desenvolvidas pela gestão municipal e pela escola onde as diretrizes já elaboradas na esfera nacional devem ser apenas executadas em nível local, confirmamos nossa premissa de que a relação federativa que ainda norteia a implantação de programas se mantém com uma dependência dos municípios à União. Fato que enfatiza uma relação federativa de poder verticalizado e não partilhado.

Especificamente a respeito dos Projetos de ampliação do tempo escolar, como é o caso do objeto de nossa pesquisa, Costa (2015), apoiado nos estudos de Coelho; Cavalieri (2002), atenta para a ação nociva que estas padronizações podem trazer para o desenvolvimento de experiências de Educação Integral de forma significativa para os indivíduos:

A forte centralização dos períodos de implantação do programa, a pouca liberdade de movimentos, a padronização imposta na medida em que se buscava pôr em prática um projeto governamental bem definido, a falta de recursos próprios, não deixou espaços à inventividade, à busca de soluções para situações específicas. Ou seja, expressou-se ali o conflito entre a escola como unidade administrativa de um sistema e como organização social inserida num contexto (COELHO; CAVALIERI, 2002 apud, Costa, 2015, p. 166).

Especificamente a este período de implantação situamos uma outra premissa que, assim como Pegorer (2014), acreditamos ser primordial ao sucesso de Projetos de promoção da Educação Integral, e que deve ser partilhada: a formação continuada dos trabalhadores da escola. “Há necessidade de sensibilização e de formação continuada dos profissionais da educação de todas as escolas do município [...] uma vez que todos são educadores, direta ou indiretamente” (PEGORER, 2014, p. 101). Este movimento registrado pela SEMED se materializou na busca junto à Secretaria de Estado da Educação de (in)formações necessárias para executar o programa. Neste sentido, recebeu, no ano de 2011, a visita técnica do Núcleo de Planejamento, Projeto Pesquisa e Avaliação Educacional – NUPPAE – SEDUC/PA. Durante sua palestra, a Técnica Wanda Maria Lopes Mesquita – Coordenação Estadual do Programa Mais Educação - NUPPAE/SAEN/SEDUC, explanou, para os técnicos pedagógicos da SEMED e equipe gestora das escolas contempladas com o Programa, suas matrizes teóricas, jurídicas, institucionais e pontuais para sua execução. Nela a discussão sobre a promoção da Educação Integral esteve presente. Abaixo um dos slides que foi utilizado durante a palestra.

Figura 3 – Ações Necessárias para a construção da Política Pública de Educação Integral no Brasil, a partir do PME.



Fonte: SEDUC-PA - NUPPAE/SAEN, 2011.

Esta figura 3 foi apresentada em Slides elaborados pela SEDUC-PA na Palestra realizada em Agosto de 2011 pela Técnica Pedagógica Wanda Maria Lopes – NUPPAE/SAEN/SEDUC, arquivado no Departamento do PME/SEMED, o qual evidencia possibilidades de ampliação do tempo escolar com objetivo de promover a Educação Integral, como objetivo do PME.

Posterior a este momento inicial de busca de (in)formação pelos profissionais da SEMED, iniciou-se o período de orientações pontuais às primeiras escolas que receberiam o PME (quadro 5), com ênfase ao preenchimento dos Planos de Atendimento⁵¹ e à construção dos Planos de Trabalho Pedagógico por escola (DOCs 01, 02 e 03). A partir das orientações do documento “Programa Mais Educação: Passo a Passo/MEC/2008”, os diretores, técnicos pedagógicos e professores comunitários foram recebendo as orientações primordiais que subsidiaram os processos necessários para implantação do programa, os quais observamos com maior destaque: o mapeamento dos tempos e espaços, a organização dos recursos humanos, a formulação de horários, a busca de parcerias, a delimitação dos critérios de

⁵¹ Esse plano estava disponível na plataforma SIMEC, com acesso restrito às escolas selecionadas. Com suas respectivas senhas de acesso cada gestor programava a oficina e macrocampo que optava realizar na escola.

seleção dos alunos e a sensibilização da comunidade escolar. Esta orientação acontecia inicialmente de forma bem pontual, como evidenciamos na fala da Coordenadora Municipal do PME:

No começo, antes de [o programa] ser implantado, as escolas eram chamadas aqui na SEMED, em reuniões particulares com o diretor de ensino, onde era explicado como era o programa [...]. Dizíamos que a escola tinha vindo numa relação. O MEC baixava e mandava uma relação das escolas que iam aderir ao programa naquele ano, e a gente chamava as escolas aqui, anotava os dados - tinha que ser feito o cadastro e eles teriam que fazer as reuniões nas escolas para fazer as atividades, conversar com o conselho. Essas orientações eram feitas [de maneira] mais particular, e eu acompanhei algumas conversas sobre isso com o Nielson⁵², ele chamava as escolas aqui, explicava o que era o programa, pegava a maioria dos dados, eles [profissionais da escola] iam, montavam as reuniões nas escolas e traziam as atividades para a gente poder inserir no sistema e fazer o cadastro do ano letivo. (COORDENADORA MUNICIPAL DO PME, 2015).

Neste contexto, descrevemos as principais ações da Coordenação do Programa no município que nortearam este processo de implantação como: 1- a criação de instrumentos para nortear as ações: uma carta de orientações com perguntas e respostas (DOC 02) e o modelo de plano de ação (DOC 01); 2- o cadastro dos gestores e coordenadores das escolas contempladas com o programa na plataforma SIMEC; 3- Acompanhamento Pedagógico às escolas; 4- Visitas de acompanhamento à execução do programa; 4- Formação para os coordenadores e monitores do PME nas escolas; 5- Promoção de encontro dos trabalhadores do PME; 6- Exposição de trabalho ou intercâmbio do PME; 7- Organização de eventos iniciais (aulas inaugurais) e finais (Culminância das atividades); Outras encontram-se descritas no documento Relatório das Ações da Coordenação do PME/2011/2012 e 2015⁵³ (DOCs 04, 05 e 06).

Entretanto, o Professor Comunitário 02 registrou em sua entrevista que desconhece no período qualquer documento municipal criado para orientar sobre as temáticas de Educação Intergral/em tempo integral. A principal contribuição de orientação técnica relatada no período era sobre a implantação do PME, a qual foi relatada pelos Professores Comunitários entrevistados considerando que as orientações administrativas e pedagógicas da SEMED foram as principais fontes de formação neste momento de implantação.

No aspecto administrativo, a implantação do PME em Igarapé-Miri/PA trouxe para a SEMED, conforme listado pelos entrevistados, algumas mudanças no seu funcionamento administrativo e pedagógico. Para fins de atender a demanda operacional da implantação do

⁵² Nielson do Socorro Nunes Cardoso – Diretor de Educação em Igarapé-Miri de 2010 a 2012.

⁵³ Este último descreve além do ano de 2015, as ações de 2013 e 2014, que, segundo informações dos entrevistados, não tiveram registro nos respectivos anos.

programa, as despesas com sua manutenção e a presença desta nova dinâmica na escola, foram observadas algumas modificações no planejamento e no dia-a-dia dos departamentos e setores da SEMED e das escolas. A exemplo de SEMED, citamos a criação de uma coordenação pedagógica que, subordinada a Diretoria de Educação, tinha a finalidade de coordenar, supervisionar e avaliar as ações que subsidiariam este momento. Como relata o Secretário de Educação (2015):

[...] nós criamos uma coordenação para acompanhar a execução, uma coordenação que ia até as escolas para acompanhar o que estava acontecendo; e mais, nós chamamos os nossos gestores, os nossos conselheiros, as entidades das escolas, para dizer o que era o programa, dizer como ele funcionava, colocamos uma equipe à disposição para orientar e fazer a coisa acontecer, então nós enxergamos como algo bom que poderia contribuir e investimos nisso (SECRETÁRIO DE EDUCAÇÃO, 2015).

Entre as ações de planejamento, acompanhamento, avaliação e formação profissional da diretoria de educação, destacamos a introdução da nova demanda para as escolas do ensino fundamental. Presente nas entrevistas e nos documentos analisados (Relatórios e Ação Pedagógica dos anos de 2011, 2012 e 2015 – DOCs 04, 05 e 06), citamos: a inclusão de formações específicas aos monitores do PME; a realização de eventos de culminância nas Escolas do PME no calendário escolar municipal; o Encontro de socialização de experiências do Programa Mais educação (DOC 07); as visitas de acompanhamento (DOC 06); entre outros descritos nos relatórios do setor (DOCs 04, 05 E 09). Abaixo um trecho do relatório das ações da SEMED em 2011 (Anexo B), que aponta os primeiros movimentos da Coordenação do PME na SEMED.

Figura 4 – Trecho do Relatório das Ações Pedagógicas da SEMED/2011

RESUMO DAS AÇÕES DO SETOR DE ENSINO FUNDAMENTAL II e MAIS EDUCAÇÃO/2011

Nº	Ação	Data	Setor/ Responsável
20	Início do Acompanhamento Pedagógico do Programa Mais Educação	15/09/2011	Ens. Fundamental II
21	Participação na Aula Inaugural da Escola Perciliano Tourão Corrêa (PME)	19/09/2011	Ens. Fundamental III
22	Participação no I Seminário da EJA	23/09/2011	EJA
23	Organização do I Seminário do Pró-Letramento	23/09/2011	Fundamental
24	Visita na escola Eurídice Marques, Santa Barbara, Altair Lemos, Enedina, Maranata e Marilda Nunes (PME)	18/10/2011	Ens. Fundamental III
25	Visitas nas escolas Aristóteles, Ebenezer, Manoel A. de Castro e Ana Dalila	19/10/2011	Ens. Fundamental III
26	Encontro com os gestores das escolas	20/10 a 21/10/2011	Fundamental
27	Aula Inaugural na Escola Marilda Nunes (PME)	31/10/2011	Ens. Fundamental III
28	Olimpíadas Estudantins	11/11/2011	Jogos e Recreação
29	Revisão do PAR	23/11 a 24/11/2011	Todos
30	Encontro com os Gestores	28/11/2011	Fundamental
31	Visitas nas escolas Santa Bárbara, Perciliano e Enedina, Maranata, Aristóteles e Marilda (PME)	20/12/2011	Ensino Fundamental II
32	Visitas nas escolas Manoel A. de Castro, Eurídice, Altair e Ebenezer (PME)	21/12/2011	Ensino Fundamental II
33	Participação na Apresentação de trabalhos na escola Maranata (PME)	22/12/2011	Educação Infantil e Fundamental I

Fonte: SEMED/Coordenação do PME

A figura 4 foi um recorte do relatório da Diretoria de Educação, onde, especificamente nas ações de número 20, 21, 24, 25, 27, 31, 32 e 33, estão descritos os primeiros movimentos de planejamento, acompanhamento e participação da SEMED nas escolas. Chamamos atenção para a ação de número 20, onde está registrada a primeira aula inaugural do PME em Igarapé-Miri/PA, na Escola Perciliano Tourão Corrêa. As visitas de acompanhamento também estão descritas nas ações 25, 31, 32 e 33, que se configuraram um marco deste início, marcando a presença constante dos coordenadores pedagógicos da SEMED nas escolas. Pontuamos para efeito de maiores esclarecimentos que neste primeiro ano as ações eram realizadas por vários departamentos pedagógicos da SEMED.

No ano seguinte ao ano de implantação, 2012, encontramos o primeiro registro das ações deste departamento desatrelado dos demais setores da Diretoria de Educação. Com o título “Ações da Coordenação do Programa Mais Educação – SEMED/2012” (DOC 05), estão descritas sete ações com seus respectivos objetivos, metodologia, período, público alvo, recursos e sínteses das atividades. No quadro 7, listamos as principais ações, as metodologias utilizadas e suas sínteses, conforme registrado no documento.

Quadro 7– Ações da Coordenação do PME da SEMED de Igarapé-Miri/2012

Ação	Metodologia	Síntese das atividades
Cadastro dos gestores e coordenadores das escolas contempladas com o programa.	Conversa com as pessoas sobre o funcionamento do programa e realizar a partir dos dados documentais o cadastro, criando e-mails e senhas. Realização do cadastro via online.	O cadastro das escolas foi realizado no período de 02/04 a 13/04/2012. Entretanto as orientações iniciaram desde a primeira reunião em 13/02/2012, envolvendo as 46 escolas contempladas este ano.
Acompanhamento Pedagógico das escolas.	Conversa com as pessoas sobre o funcionamento das atividades. Orientação para a resolução de problemas. Requerimento de dados. Explicação sobre o uso dos recursos.	O acompanhamento das escolas foi realizado nos dois semestres, em situações diversas desde a organização das turmas, uso dos recursos até o desenvolvimento das atividades.
Acompanhamento pedagógico através de visitas.	Elaboração de uma ficha de acompanhamento. Ir até as escolas. Observar o desenvolvimento de atividades.	A visita nas escolas foram realizadas nos dois semestres sendo que no campo elas se deram em maior frequência no segundo semestre, quando a maioria deu início as atividades do programa.
Encontro dos trabalhadores do Programa Mais Educação.	Organizar os materiais. Enviar os convites para as escolas e para os técnicos pedagógicos da SEMED. Realizar o encontro.	Aconteceram dois encontros dos trabalhadores do Programa Mais Educação, um na cidade e outro no campo.
Formação para os coordenadores e monitores do programa Mais Educação das 46 escolas.	Organizar os materiais para a formação. Enviar os convites para as escolas. Realizar o curso.	As formações para os coordenadores e monitores do Programa aconteceram nos dois encontros, em várias reuniões e em atendimentos individuais, onde eram atendidas as equipes.
Exposição de trabalhos ou intercâmbio do Programa Mais Educação.	Organizar os materiais para o encontro. Enviar o convite para as escolas. Fazer levantamento dos materiais. Realizar o encontro.	Exposição de trabalhos ou intercâmbio do Programa Mais Educação, aconteceu em junho no primeiro encontro dos trabalhadores do Programa na SEMED. Outros intercâmbios aconteceram durante o ano em cerimônias realizadas pelas próprias escolas com a participação da coordenação municipal.
Aula Inaugural.	Organizar os materiais para os encontros, conforme convites recebidos. Realizar os encontros e ministrar palestras.	A participação da Coordenação Municipal do Programa Mais Educação em Igarapé-Miri foi garantida em 70% nas escolas.

Fonte: SEMED/Coordenação do PME

O quadro 7 apresenta a descrição pormenorizada das principais ações deste setor em 2012. Nele identificamos um movimento de organização pedagógica com preocupação centrada na orientação, acompanhamento e (in)formação dos profissionais dos programas nas escolas municipais. Os documentos que nos relatam as ações (DOCs 06, 07, 08 e 09) retratam uma preocupação com a operacionalização pontual do aspecto administrativo e pedagógico do programa. Neles não foram identificados espaços para discussão e/ou reflexão sobre a proposta em construção da concepção de Educação Integral/em tempo integral no espaço público, com vistas à participação de todos os agentes sociais que atuam na escola.

Nos três anos que se seguiram a implementação do PME, esta constante se manteve. Foram, ainda, anos com registro de crescente e gradativa implementação, onde o número de escolas e alunos atendidos no Programa cresceu, conforme apresenta a tabela 6:

Tabela 6 – Adesão do PME pelas Escolas Municipais em Igarapé-Miri- 2011 A 2014

Variáveis	2011	2012	2013	2014
Número de Escolas que Aderiram	12	39	78	79
Número de Alunos Atendidos	1.575	4.505	8.352	9.965
Quantidade de Atividades Desenvolvidas por Tipo	22	29	27	29

Fonte: SEMED/Coordenação Municipal do PME

Os quatro primeiros anos de implantação do PME em Igarapé-Miri/PA registrados na tabela 6 refletem um aumento considerável em número de escolas implantadas e alunos atendidos. De acordo com as mudanças anuais dos critérios de seleção das escolas o MEC ampliou em 6 vezes, neste período, o número de alunos atendidos neste município, seguindo a lógica do investimento neste período em todo País. Em nossa análise, acreditamos que essa ampliação trouxe uma grande mudança para a escola pública tradicional de turno, construída e pensada para atender um determinado número de alunos. Ela se vê agora com novas atividades além das aulas, o dobro de alunos por turno e o enorme desafio de administrar tudo isso num mesmo espaço físico de antes. A este respeito enfatizamos a importância da comunidade do entorno em parcerias necessárias para efetiva execução do mesmo.

Esta crescente ocorreu também no campo financeiro. A União investiu através do financiamento fundo-a-fundo nas escolas uma quantia crescente nesses últimos anos, conforme observamos na tabela abaixo:

Tabela 7 – Recurso do PME disponibilizado as Escolas Municipais em Igarapé-Miri - 2011 à 2014

	2011	2012	2013	2014
Recursos Enviados às Escolas em R\$	358.340,50	1.575.256,66	2.211.586,14	4.087.844,04

Fonte: <http://www.fn.de.gov.br>, (2015).

Vale ressaltar que, do montante disponibilizado em 2014, somente R\$1.962.372,20 foram disponibilizados no referido ano, tendo a previsão de que o restante só será

disponibilizado em 2015. Este cenário nos remete a uma realidade explícita de investimento da União no repasse de recurso financeiro direto às escolas, que em Igarapé-Miri/PA somam nos quatro primeiros anos um valor de R\$ 8.233.027,34. Em comparação do primeiro com o quarto ano, os recursos undecuplicaram, ou seja, ampliaram-se em mais de 11 vezes. Não foram encontrados registros oficiais de contra partida específica para o Programa nem nas esferas estadual e/ou municipal, apesar da mesma ter sido relatada na entrevista com o secretário, o registro específico em prestação de contas não nos foi disponibilizado na SEMED.

Mesmo assim, a fala do Secretário de Educação com relação ao PME apresenta um otimismo na execução do programa e uma preocupação com o alto custo de suas despesas. Enfatiza que os recursos financeiros e/ou materiais disponibilizados pelo MEC, através do FNDE/PDDE-Educação Integral, não são suficientes para garantir o bom funcionamento do mesmo, devido aos investimentos necessários em alimentação e infraestrutura nas escolas públicas municipais que são carentes em espaços e recursos, e, portanto, onera muito os gastos da Secretaria Municipal de Educação.

Então, o Mais Educação, como os demais programas, vem contribuir, sim, enormemente; mas também o município precisa bancar, o município precisa sim ter uma contra partida, e é por isso [...] que hoje eu digo que o nosso município não está preparado para a escola em tempo integral, nossas escolas não estão preparadas, não têm refeitórios, não têm espaços alternativos, a gente precisaria de tudo isso para se termos uma escola em tempo integral. Nós temos como lutar inicialmente para termos uma educação em tempo integral, mas ela será de uma maneira não completa, porque eu tenho escolas que tem 300 alunos, e [nas quais] eu não tenho espaço para acomodá-los no contra turno; [então,] eu preciso da contribuição da comunidade que cede espaço, eu preciso de um clube que [seja] próximo, eu preciso colocar um outro espaço. Então, tudo isso onera uma coisa que não está, digamos, no orçamento do município. Nós precisamos espremer um pouquinho para poder fazer com que o programa aconteça (SECRETÁRIO DE EDUCAÇÃO, 2015).

Esta fala traz um descontentamento com relação ao papel que o município tem na execução do Programa. Nela também está contemplada uma das funções descritas na portaria de criação do PME como específica dos Estados, Distrito Federal e Municípios que aderirem ao Programa: “mobilizar e estimular a comunidade local para a oferta de espaços, buscando sua participação complementar em atividades e outras formas de apoio que contribuam para o alcance das finalidades do Programa” (BRASIL, 2007, p. 4).

O PME como ação governamental se apresenta como ação intersetorial e intergovernamental numa gestão que se configura em regime de colaboração. O que nos remete novamente à questão das relações federativas, a qual, nas discussões de Camini (2013)

sobre o PDE/MEC, plano que originou o PME, é analisada como uma lógica que é fortalecida nas ações das políticas públicas a partir dos anos 1980 onde: “A constituição de 1988 reafirmou o federalismo, mas destacou a união e os municípios” (CAMINI, 2013, p. 34). Na implantação do PME observamos uma outra configuração em que se destacam a União e as escolas. Nesta configuração, o papel dos municípios é importante como articulador e coadjuvante; mas as ações de execução do programa configuram uma relação direta com a escola. Para o entrevistado, há a necessidade para o melhor funcionamento do programa de uma relação mais afinada entre Município e União e ainda uma participação mais efetiva dos municípios nas escolas:

O município não dá o suporte necessário de que o programa precisa em termos de funcionamento, então [é necessário] que essa linha seja estreitada, que o governo federal e o município tenham uma conversa [sobre] como o programa deve funcionar e como viria esse suporte do programa. Porque se você [refletir] hoje o programa vem, mas ele vem direto para a escola. O Mais Educação é o governo federal e escola, a Secretaria de Educação entra como o suporte aqui. Então, há uma necessidade da Secretaria de Educação tomar isso como bandeira para si (SECRETÁRIO DE EDUCAÇÃO 01, 2015).

Essa discussão nos leva a concordar com Camini (2013, p. 36):

a expressão recente das ações e dos gastos com programas de transferências de renda introduz uma nova questão no debate federativo brasileiro pela vinculação direta que passa a ocorrer entre o governo central e os cidadãos, com pouca interferência dos governos subnacionais.

A respeito dessa relação federativa, o Secretário de Educação enfatiza que, na implantação do PME no município, a mesma ocorreu demasiadamente de forma vertical, onde as ordens em tom de orientações não podiam ser contestadas, embora o discurso do MEC propusesse que o debate estava aberto. A este respeito ele enfatizou:

na verdade, essa relação não foi muito próxima, foi assim: ‘Olhem está aqui o programa, façam bom proveito’. Não [houve] muita preparação. Assim, a gente esperava mais, que houvesse um suporte maior. Estivemos em alguns eventos, com o Mais Educação como pauta, e colocando [a questão de] que íamos ter mais despesas de que precisaríamos de mais transporte, mas não fomos muito ouvidos. É porque sempre que tínhamos o evento de secretários, a UNDIME, eu me lembro, puxou [esse assunto] em um determinado evento, mas não fomos muito ouvidos nesse sentido. Tanto é que hoje continuamos tendo o que se tem: o recurso vindo e os municípios, os conselhos tem que executar o programa e prestar contas. Essa relação, para mim, não foi uma relação muito próxima, [foi] muito de cima pra baixo (SECRETÁRIO DE EDUCAÇÃO, 2015).

A fala do Secretário de Educação apresenta uma crítica à postura assumida pelo MEC na implantação do PME, quando o Ministério não deu aos municípios a voz ou importância que ele considera necessária numa relação federativa democrática. Uma vez que as diretrizes do Programa já são decididas no momento pelo MEC, cabendo aos municípios e Estados apenas a execução do mesmo.

Embora o Programa incentive a criação de ações afirmativas de participação nos municípios, tais como a criação de um comitê municipal de acompanhamento e a instituição de um comitê local de discussão de Educação Integral, observamos que os mesmos não conseguiram ser efetivados em Igarapé-Miri. Em nosso entendimento, essa particularidade diminuiu mais ainda os espaços de participação popular, com a discussão e avaliação de vivência mais democrática na implantação do mesmo.

Este contexto nos remete a perceber a ênfase de desconcentração que o PME traz em suas orientações e que é experienciada pelos municípios. Conforme enfatizamos no segundo capítulo, as políticas públicas, quando têm descentralizados seus recursos financeiros da União para os municípios numa intenção de que os mesmos sejam gastos pelo Conselho Escolar numa relação democrática entre os membros da comunidade escolar, pode ser um exemplo de descentralização. No entanto, quando estes recursos vêm com finalidade definida e suas orientações de execução são efetivadas de forma vertical na relação entre os entes federados, onde o município tem uma função pré-definida amarrada por um instrumento legal, como é o caso que observamos no PME em Igarapé-Miri/PA, o mesmo assume uma característica desconcentradora, onde o modelo de gestão e de tomada de decisão continua centralmente localizada no órgão da União, o MEC. Sobre esta relação, nos fala o entrevistado:

o Mais Educação, em certo momento, teve certa dificuldade de aceitação, porque embora [haja] recurso a mais na escola, embora [haja] uma condição melhor para a escola, ele é um programa que vem do governo federal com o recurso bem direcionado (SECRETÁRIO DE EDUCAÇÃO, 2015).

A inflexibilidade de movimentação do destino dos recursos financeiros vindos do MEC é aqui visto como uma dificuldade na execução do mesmo. Aliada a esta, os entrevistados enfatizam em suas falas a falta de infraestrutura adequada nas escolas como outra dificuldade na implantação do PME. A exemplo, partilhamos a fala do Secretário, ao ser questionado sobre as mesmas no momento de implantação:

dificuldade, como lhe disse, eu vejo mais [de ordem] estruturais. As nossas escolas não estavam preparadas, não tinham estrutura física adequada, [nem estrutura] administrativa, mas a administrativa, a gente foi tentando sanar, [quanto ao] físico, não é fácil você construir espaços alternativos. Isso demanda recursos para construir em tantas escolas espaços alternativos (SECRETÁRIO DE EDUCAÇÃO, 2015).

Essa fala se faz presente em muitas outras experiências de ampliação da jornada escolar pelo Brasil, conforme os estudos realizados na primeira seção. Nelas, a falta de infraestrutura necessária para sua execução consta como uma das dificuldades mais comuns na execução de Programas de Educação Integral em outras realidades. A ausência de espaços adequados para a realização das atividades são uma das dificuldades encontradas que levam à resistência de gestores escolares em aceitar o PME como possibilidade de desenvolvimento pedagógico, fato apresentado pelo Secretário em muitos momentos de sua entrevista, como dificuldades no momento da implantação:

o Programa Mais Educação, quando veio, no início a gente não pensou duas vezes, a gente abraçou; embora, no início, nas escolas, ele [tenha representado] mais perturbação, mais preocupação, mais tudo, menos educação[...] tivemos dificuldades de aceitação, como eu já disse antes. Em algumas situações, o gestor não queria mais esta responsabilidade, [...] o gestor começou a enxergar como algo que vinha atrapalhar. Ele já tinha o aluno num horário, e outros alunos em outro turno e, daqui a pouco, já se encontrava todo mundo num mesmo horário. Aí, pensa a situação que ficou a escola! O diretor só faltava ficar louco, e dizia que não queria o programa, que ia atrapalhar e tal [...] (SECRETÁRIO DE EDUCAÇÃO, 2015).

Este contexto nos remete à orientação trazida pelo Passo a Passo do PME em que o papel do gestor é definido como articulador do programa na comunidade, nestes termos:

O diretor da escola, por meio de sua atuação com o Conselho Escolar, tem o papel de incentivar a participação, o compartilhamento de decisões e de informações com professores, funcionários, estudantes e suas famílias. Nesse sentido, o trabalho do diretor também tece as relações interpessoais, promovendo a participação de todos os segmentos da escola nos processos de tomada de decisão, de previsão de estratégias para mediar conflitos e solucionar problemas (BRASIL, 2009d, p. 16).

Na realidade pesquisada, a solução encontrada pela SEMED, segundo relato do Secretário de Educação, foi a da formação dos gestores escolares para um convencimento dos benefícios que os mesmos trariam para a educação pública da escola que ele gestava. Para tanto, foram necessárias algumas reuniões, encontros de formação com a temática, além da postura firme da SEMED em defesa dos benefícios do programa para o município, conforme nos explicita quando perguntado sobre as atividades que foram priorizadas na implantação do PME:

Eu acho que a ação prioritária para o programa é, primeiramente, você fazer os gestores conhecerem o programa e se apaixonarem [pelo programa], porque, de início, todo mundo enxergou como um problema. A nossa ação principal foi chamar os nossos gestores, principalmente os nossos gestores, e dizer: ‘Olha, isso aqui é importante, isso aqui é uma bandeira nossa, que precisa ser tomada como algo nosso, como algo que vem contribuir e não atrapalhar!’ (SECRETÁRIO DE EDUCAÇÃO, 2015).

A fala deste entrevistado nos demonstra mais uma vez a importância de uma formação dos agentes envolvidos no processo, a fim de dar a possibilidade para um funcionamento eficaz da intenção do PME que é a indução da Educação Integral em tempo integral. Neste contexto, acreditamos que a formação e discussão sobre a temática é necessária para a mudança na concepção de educação escolar de turno, dicotomizada e hierarquizada, e premissa básica para uma nova postura dos profissionais envolvidos na ampliação dos tempos e espaços escolares. Encontramos apoio para esta premissa na fala de Moll (2012) quando, ao escrever sobre a Agenda da Educação Integral do governo brasileiro em foco nos compromissos necessários para sua consolidação como política pública, aponta, além das contribuições do PME e do PNE (2014-2024), as tarefas que se impõe para a construção de uma Educação Integral, entre elas, a “formação e produção de conhecimentos no campo da educação integral” (MOLL, 2012, p. 142). O desafio que a autora faz trata de:

construir redes horizontais de formação que interliguem sistemas de ensino, escolas e universidades, superando a tradição iluminista a partir da qual teorias e conceitos são transmitidos independentemente da complexidade e das demandas das escolas em seus contextos (MOLL, 2012, p. 142).

Em Igarapé-Miri/PA, o Secretário de Educação nos relata que estes momentos de formação foram essenciais para a superação dos primeiros entraves na aceitação do PME, afirmando que a formação foi prioridade no apoio administrativo dado aos gestores e conselheiros para a correta administração dos recursos recebidos, além do sentido pedagógico, para fomentar o debate da ampliação dos tempos e espaços escolares. Nesta finalidade, foi criado o setor que, ligado ao Departamento de Educação, seria o responsável por este apoio:

nós temos uma coordenação que trabalha, que dá suporte ao programa, e que ajuda. É um setor de que, eu costumo dizer que, estou precisando puxar a orelha deles lá. Eu preciso que este setor seja mais pedagógico e menos administrativo. Porque lá eles acabam dando suporte na parte administrativa/financeira e na prestação de contas, mas eu tenho uma pedagoga, lá, que me ajuda na parte de coordenar e orientar o programa[...] eu investia na gestão passada na questão da formação. Então [é necessário] formar nossos monitores, dar uma orientação, dar suporte, é preciso que seja feito esse trabalho, e eu tenho um setor que cuida dessa parte, sim (SECRETÁRIO DE EDUCAÇÃO, 2015).

Nessa lógica de fazer o melhor possível, a gestão municipal da SEMED administrou, nesses quatro primeiros anos do PME, as ações nas escolas, tendo em vista a organização dos espaços e a formação dos agentes envolvidos. Para tanto, utilizou, segundo falas, estratégias de reuniões para a discussão e organização das atividades, planejamentos, acompanhamento através de visitas e exposição de relatórios das escolas. Essas ações aconteceram num crescente número de comunidades escolares envolvidas a cada ano, o que progressivamente aumentou o recurso financeiro envolvido. As mudanças que o programa trouxe possibilitaram um reordenamento nas funções das atividades na área pedagógica e administrativa da SEMED.

Deste contexto da SEMED, foram observadas nas falas algumas limitações e conflitos mais gerais latentes nesse recorte, tais como: o financiamento do programa é considerado insuficiente para o tamanho de sua finalidade na escola; a relação federativa que se estabelece a partir dele se configura como verticalizada e centrada na relação Escola-União, minimizando a participação do município neste contexto; os entrevistados acreditam nesta experiência; os municípios não têm voz decisiva para modificar e/ou contribuir nas orientações mais gerais; a centralização da condução do programa prevista em orientações inflexíveis e pontuais, a partir dos documentos direcionadores das ações do programa, mostra-se em desacordo com o discurso de gestão partilhada intersetorial e de democratização da educação presente nos discursos oficiais; o enfrentamento da resistência de gestores à implantação do mesmo em escolas, provocado pela dificuldade de adequação de espaços físicos as oficinas; o regime de colaboração vivenciado pelos entes da federação apresenta fragilidade na relação emergida neste contexto, onde as tarefas dos envolvidas já vêm padronizadas e bem definidas nas orientações do programa, sendo decididas pela União e executadas pela escola com o apoio de parceiros, relegando a segundo plano a participação dos demais agentes envolvidos da comunidade escolar.

Especificamente a respeito da operacionalização pedagógica do PME no município, neste momento de implantação observamos ainda como limitação uma centralidade dos profissionais envolvidos com o Programa nas decisões que compunham o conjunto de ações a serem realizadas, em que a participação da comunidade escolar era mínima. Exemplos destas ações apresentam-se nos DOCs 02 e 05; no DOC 03, observamos o planejamento da implantação do PME em uma escola da rede e, no DOC 06, o resumo de ações da SEMED neste período. Em ambos os anexos, percebe-se a presença desta peculiaridade: ações centralizadas nos técnicos e gestores que diretamente se responsabilizaram no momento por sua implantação.

Na fala da Coordenadora do PME, observamos ainda um movimento crescente, nos anos posteriores a implantação, de ampliação destas discussões internamente na SEMED para os outros setores, promovendo uma maior integração dos mesmos em sua execução, e uma diminuição da dependência técnica das escolas com a SEMED:

eu não vi muito, em 2011 e 2012, essa questão da integração, eu acho que era pouco, na questão do financiamento também [...]. Acho que, hoje em dia, a questão [está] mais organizada, houve uma abertura maior para as escolas. Antes, era muito fechado, fora a diretoria de ensino, muitas vezes as escolas tinham autonomia, mas existia aquela questão de falta de participação, muitas vezes era fechado só no presidente do conselho e no próprio diretor da escola. Aqui na secretaria, o que aconteceu foi o seguinte: era fechado no diretor de ensino, no caso, eu, a coordenadora e as escolas. O próprio departamento da Secretaria de Educação não tinha esse conhecimento, não tinha esse contato quando eu comecei; em 2012, assumi realmente a coordenação do Mais Educação, [...] no final 2011 para 2012, eu comecei a chamar, reunir os departamentos, trocar ideias... ‘Ah, nós vamos fazer uma visita em tal lugar’; ‘Olha, vamos olhar como tá o Mais Educação’. Aí, eu explicava como era o programa para os colegas aqui de dentro mesmo. ‘Vamos fazer uma reunião’; ‘Olha, tal dia nós vamos fazer reunião com as escolas do Mais Educação’. Aí, a gente já chamava os departamentos daquela secretaria. Hoje, eu penso assim: tem mais uma sala, mais uma conversa, o que não tinha antes (COORDENADOR MUNICIPAL DO PME, 2015).

Esta dificuldade inicial de interligar os setores em torno de um programa, enfatizada pela entrevistada, encontra-se presente só no interior da SEMED, como se estende na própria gestão municipal, onde não encontramos presença e ações intersetoriais na implantação do PME, como idealmente observamos nas orientações do MEC (Caderno A - de Gestão Intersetorial no Território):

O Programa MAIS EDUCAÇÃO traz a intersectorialidade em sua gênese, uma conquista da intervenção pública no campo educativo [...]. A intersectorialidade, como meio de gestão do Programa MAIS EDUCAÇÃO, implica que cada município poderá participar da definição de seus critérios de implementação, de acordo com a relevância que eles têm em cada realidade municipal, isto é, quais as articulações setoriais mais relevantes e adequadas a cada contexto local. E, sobretudo, respeitando as conquistas sociais em instâncias de participação e deliberação, como os conselhos de políticas públicas e as respectivas conferências. Portanto, em nível municipal é fundamental que sejam consideradas as deliberações de conferências municipais dos Direitos da Criança e do Adolescente, da Educação e da Assistência Social (BRASIL, 2009a, p. 24-32)

Tais perspectivas não foram citadas nesta e em nenhuma das entrevistas realizadas, embora fizesse parte de nossos questionamentos esta relação intersetorial. A este respeito, acrescentamos a constatação de Moll (2012, p.142) quando, ao falar sobre o esforço da intersectorialidade no PME, enfatiza que a responsabilidade por esses processos educativos na gestão deve necessariamente envolver diferentes áreas da política pública, nesses termos: “As

secretarias de educação centralizam esse esforço, porém, não podem responder, sozinhas, a abrangência dessa demanda”. No município pesquisado, a Secretaria de Educação não só assume a centralidade das ações como é a única responsável pela execução do mesmo.

Pontualmente, os setores internos da SEMED, a Coordenação do PME no município, retrata que a construção desta intersetorialidade é, ainda, um processo em construção, e muito do que já se tem foi conseguido com um trabalho de conquista de espaços de discussão diariamente: convidando os setores para conhecer o PME, (in)formando os agentes e profissionais da SEMED, participando dos eventos e utilizando os espaços de divulgação, entre outros.

[...] ‘colega, nós vamos fazer uma visita na escola “X” [vamos] lá, ver como está o programa’. Quando não, [é assim]: ‘Colega nós temos uma reunião, [pois] precisamos de uma atividade para fazer: cadê as crianças do Mais Educação?’. Aí, eles perguntavam dos alunos do programa Mais Educação, perguntavam se eles poderiam apresentar e participar de evento “X”. Na mesma medida em que existia um convite para participarem esses alunos do Mais Educação, para apresentar, eu aproveitava para falar como era o programa, como ele funcionava, e como esse departamento poderia me ajudar. Porque eu via que os outros departamentos não se sentiam no programa. Hoje em dia, eu estou começando este trabalho, como eu te disse (COORDENADOR MUNICIPAL DO PME, 2015).

Ao ser questionado sobre a efetividade desta ação interligada na área pedagógica com relação ao apoio técnico, a entrevistada evidencia um distanciamento das esferas municipal, estadual e federal no momento de implantação. O apoio técnico dos assessores do programa/MEC se limitava ao sistema, ou ao envio de mensagens eletrônicas, o que, segundo enfatiza, não era suficiente. Já em relação ao Estado, registramos uma formação executada pela Coordenação Estadual do Programa Mais Educação NUPPAE/SAEN/SEDUC.

O MEC só mais à distância, via sistema, mais que questão de visita [para] sentar numa formação.

O Estado, mais a nível de orientação; nas reuniões, tinha sempre um técnico representando a SEDUC, e só isso. Aqui no município, veio uma técnica fazer a explanação do programa aqui no auditório no início do programa para as primeiras 12 escolas, foi explicado como era o desenvolvimento do programa, a palestrante bateu muito a questão teórica dos teóricos (COORDENADOR MUNICIPAL DO PME, 2015).

A fala demonstra a crítica de uma ausência de orientação técnica dos setores e/ou assessores responsáveis pelo programa nas esferas federal e estadual, que deveriam dar suporte técnico aos municípios deixando a desejar neste período, o que pode ser sentido na implantação do mesmo.

Aliadas a estas dificuldades, outras três foram descritas com ênfase pela Coordenadora Municipal do PME: a carência de espaço físico para desenvolver as atividades de contraturno nas escolas rurais e urbanas; a escassez do transporte escolar para conduzir o aluno nos dois turnos para a escola, principalmente nas escolas rurais; e a quantidade do recurso que foi garantido pelo MEC à SEMED, o que não supre a necessidade de funcionamento do Programa a contento.

[...] a primeira dificuldade é a falta de espaço das escolas e a segunda é o transporte escolar que é escasso e não está comportando a quantidade de alunos e essa distância é muito grande entre a casa do aluno e a escola [...]; ainda tem a questão da alimentação, que é uma outra dificuldade; a terceira [consiste na] questão do recurso do mais educação, [que] não está mais garantindo o almoço como deveria ser, não tem como, a condição financeira do programa é baixa, mas nós temos um aluno o dia inteiro numa escola, ou pelo menos as sete horas como o programa diz que tem que ser (COORDENADOR MUNICIPAL DO PME 01, 2015).

O problema do transporte foi também observado pela Professora Comunitária 1, quando aponta suas dificuldades na implantação do PME e será retomada com maior ênfase nas discussões do próximo tópico desta seção:

depois que as oficinas estavam funcionando, a gente encontrou dificuldade também na questão dos transporte. [Pois] os alunos não tinham como vir, devido a casa deles ser longe; como é rio, não tinha como vir a pé, eles tinham que vir de casco, tinham que vir de barquinho, de motor rabudo, então a gente sentiu um pouco essa dificuldade na questão dessa parte de locomoção deles, mas isso [foram] os pontos negativos (PROFESSOR COMUNITÁRIO 1).

Tais dificuldades apontam para a necessidade de um maior investimento financeiro na execução do Programa e na infraestrutura das escolas como um todo. A implantação de atividades no contraturno, em nosso entendimento, compreende uma dupla matrícula no sentido real, e este aluno que a possui deveria também ter seu financiamento dobrado em todos os recursos que a escola recebe.

As dificuldades sentidas durante sua implantação não suprimem as contribuições positivas deixadas por essa experiência em Igarapé-Miri. Sendo que as principais delas, citadas pela Coordenadora do PME, foram: a mudança na concepção de ensino, a melhoria do interesse dos alunos pela escola e o desempenho escolar e algumas escolas.

Eu acho que o programa foi muito importante, porque ele veio mostrar uma visão de ensino bem diferente. As contribuições foram assim: muitas escolas deram muito certo, [houve] experiências [em] que alunos se revelaram na questão do cantar, do apresentar, do criar, [havia] crianças que criaram suas coreografias, suas apresentações e isso foi o lado bom, porque a criança se sentiu viva, se sentiu ativa.

[Houve] escola que melhorou a questão do desempenho, a questão da rua, houve então numa época, lembro bem, em 2012, houve um maior interesse dos alunos. É claro que eu não vou falar que é 100% das escolas. (COORDENADOR MUNICIPAL DO PME, 2015).

Em nosso esforço analítico sobre a implantação do PME na SEMED de Igarapé-Miri/PA, afirmamos que o mesmo aconteceu dentro de um conjunto de ações organizadas administrativa e pedagogicamente com os cuidados de se manter os critérios técnicos solicitados nas orientações do MEC, primando por um acompanhamento e avaliação próximo às escolas municipais. Corroborando com essas ações Pegorer (2014, p. 53) enfatiza que em Projetos de Educação Integral as ações “devem ser permanentemente avaliadas e aprimoradas”. Para o mesmo autor, a estrutura administrativa de coordenação deve primar pelo funcionamento de todo o processo de implantação de projetos de Educação Integral.

Ressaltamos que na realidade observada, as discussões sobre a promoção de uma Educação Integral/em tempo integral mais ampliada, consideradas por Pegorer (2014) primordiais para a efetivação dos referidos projetos com a celebração de “Pactos com a sociedade”, não foram pontos centrais na implantação do Programa. O que, segundo Pegorer (2014, p. 54), pode comprometer a execução desta política pública de educação para cidadania, uma vez que “a formação da verdadeira cidadania interessa a todos. Portanto, todos, de alguma forma precisam participar”. Mas podemos precisar que os processos constituídos para sua implantação trouxeram um movimento de renovação na Educação Básica municipal. O chão da escola foi incomodado por novas atividades, diferentes das já instituídas no currículo escolar disciplinarizado e conteudista. Neste primeiro momento, as experiências que emergiram indicaram uma renovação no ensino público municipal, em abertura aos novos saberes e a ampliação do conteúdo estudado na escola de turno. A partir deste ponto registramos quais concepções fizeram parte deste movimento.

3.2- AS CONCEPÇÕES DE EDUCAÇÃO INTEGRAL E EDUCAÇÃO DE TEMPO INTEGRAL NO PROCESSO DE IMPLANTAÇÃO DO PME NA SEMED: ANÁLISE DOS DOCUMENTOS ORIENTADORES E DA FALA DOS AGENTES ENVOLVIDOS NO PROCESSO

A partir deste tópico, vamos apresentar a análise a respeito das concepções que podem ser observadas nas entrevistas e documentos presentes neste contexto de implantação do PME

em Igarapé-Miri. A fim de justificar que a(s) concepção(ões) que iremos abordar será a de Educação Integral/em tempo integral, voltamos nosso olhar para a intenção do Programa ser o promotor da educação Integral/de tempo integral no Estado brasileiro, segundo documentos que o orientam, conforme o artigo 1º da portaria 17/2007:

Capítulo I

Dos objetivos

Art. 1º Instituir o Programa Mais Educação, com o objetivo de contribuir para a **formação integral** de crianças, adolescentes e jovens, por meio da articulação de ações, de projetos e de programas do Governo Federal e suas contribuições às propostas, visões e práticas curriculares das redes públicas de ensino e das escolas, alterando o ambiente escolar e ampliando a oferta de saberes, métodos, processos e conteúdos educativos (BRASIL, 2007, p. 2) (grifos nossos).

Esta formação integral de que trata a portaria vem a ser posteriormente classificada como Educação Integral, sendo defendida no Caderno Séries Mais Educação – Educação Integral: Texto Referência para o Debate Nacional (2009b), como um alargamento do tempo e espaço do aluno na escola pública e uma concepção histórica em construção. Hoje, o MEC propõe um debate aberto a todos os envolvidos, nesses termos:

O debate desencadeado pelo Ministério da Educação representa a oportunidade para explicitar a diversidade sobre a concepção, a atualidade e as possibilidades da Educação Integral (BRASIL, 2009b, p. 16).

A esse respeito, Moll (2007) propõe que:

o debate acerca da Educação Integral requer o alargamento da visão sobre a instituição escolar de tal modo que a abertura para o diálogo possa ser também expressão do reconhecimento de que “a escola compõe uma rede de espaços sociais (institucionais e não-institucionais) que constrói comportamentos, juízos de valor, saberes e formas de ser e estar no mundo” (p.139).

E o MEC também se posiciona:

Esse alargamento possibilita a problematização consequente do projeto educativo frente ao sucesso escolar, por meio das relações entre saberes, currículo e aprendizagem (BRASIL, 2009b, p. 28).

Esse debate aberto aponta uma confusão comum entre os termos Educação Integral e em tempo integral, discussão abordada na primeira seção e que se repete na fala dos entrevistados, onde diferenças e convergências são observadas neste *lócus*. Na fala do Secretário durante a entrevista, na qual perguntamos acerca de sua concepção de Educação

Integral, observamos uma fala onde se mesclam as visões das duas concepções como se fosse uma só:

A minha concepção é [de] que a educação em tempo integral é algo... tem que ser algo que contribua para o desenvolvimento completo do cidadão, que não seja a escola conteudista, que não seja a escola preocupada com a aprovação, preocupada só com isto, que seja, para além disto, uma escola que consiga, além [de] transmitir conhecimento, de fazer com [que] o aluno vivencie conhecimento no seu horário de aula normal, mas que tenha em contraturno outras atividades complementares para a formação do cidadão, porque você tem um leque enorme de possibilidades: a questão de música, a questão de arte, a questão esportiva, a questão daqui do nosso município que é um município que é ligado à agricultura, coisas ligadas a isso, enfim [...], e também contribuir para melhorar o desempenho na sala de aula nas disciplinas normais (SECRETÁRIO DE EDUCAÇÃO, 2015).

Ideia que se repete na fala do Professor Comunitário 1 que, na entrevista, ao falar sobre o PME na crença de que o mesmo é capaz de promover a educação em tempo integral, utiliza o termo Educação Integral neste contexto:

o ponto chave dele [do PME] é trazer essa **Educação Integral**, ou seja, fazer com que as crianças de cada localidade passem mais tempo na escola e, através desse programa, a criança vai descobrir as suas habilidades, os seus sonhos, vai descobrir quem é mesmo essa pessoa, quem é esse aluno (PROFESSOR COMUNITÁRIO 1, 2016). (grifos nossos)

Em meio a uma visão entusiasmada do programa, ela faz uso do termo Educação Integral como sinônimo de educação em tempo integral. Visão que explicita melhor ao ser questionada sobre sua concepção de Educação Integral, quando nos responde:

Bom, para mim, educação integral é quando você integra o aluno no meio educacional; é quando o aluno passa a ver as coisas de uma forma diferente. *Educação de tempo integral*, já vem uma palavrinha antes, já vem *tempo*, [já] que a criança passa a cumprir um tempo integral na escola [...] Então, [com a educação] integral você vem interagir, você vem trazer esse aluno e forma mais na escola e de tempo você vai seguir um tempo, um horário a cumprir na escola, acredito que seja isso (PROFESSOR COMUNITÁRIO 1, 2016).

A concepção que advém desta entrevistada demonstra a confusão comum entre a utilização dos termos Educação Integral e em tempo integral, onde a ambos é dado o mesmo significado, embora sejam termos distintos, com convergências e até interdependência.

Outra concepção que os diferencia advém do Diretor de Educação, que, ao nos apresentar sua concepção, afirma uma diferença de ação nos dois termos, convergindo-os em

um Projeto de Educação que envolve a ampliação do tempo e currículo integral e integrado, o que ele considera ideal para escola.

A concepção que eu tenho de educação em tempo integral é a concepção [de] que o aluno deveria entrar de manhã e sair à tarde, **o currículo não deveria ser fragmentado**, como é no Mais Educação, [em] que a gente tem disciplinas eletivas de manhã e à tarde tem o Mais Educação [...], ou seja, a concepção que eu tenho [consiste no] desejo em ver implantado, é a concepção de que a gente olhe o **lado integral do aluno** e que o aluno entrasse na escola as 7:00 h. da manhã; ele tivesse o seu café da manhã e recebesse a sua primeira aula, fosse história [por exemplo], e após a aula de história, ele tivesse uma aula de xadrez, ou ele teria aula de matemática e que essas atividades fossem realmente vinculadas ao currículo, onde o aluno não ia fazer diferença entre vir de manhã para aula e, de tarde, ele vai para o Mais Educação, não. Ele viria para a escola e na escola ele teria as atividades integrais. [Que são] **voltadas realmente para ensino por completo, ensino de valores, ensino de esporte** (DIRETOR MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, 2015). (grifos nossos)

A principal divergência encontrada nestas duas concepções está na relação PME e Educação Integral. Pois, em sua fala, o Professor 1 demonstra que acredita na Educação Integral ou de tempo integral sendo promovida pelo PME em sua realidade. Já o Diretor de Educação entrevistado discorda dessa ideia de que o PME viria promover a Educação Integral na escola, por acreditar que sua política focalizada na ampliação da educação escolar, sem investimentos necessários e com os problemas que a escola pública apresenta neste *locus*, não efetiva esta concepção na prática:

Quando a gente começou com o programa Mais Educação, eu tinha plena consciência do que era o programa. Basicamente **ele não era um programa para educação integral e, sim, a perspectiva de educação integral** e talvez esse conflito de informações que muitas pessoas têm tido é que, às vezes, causa alguns transtornos; [por exemplo], que a concepção que eu tenho de educação integral não é a mesma proposta que o Mais Educação traz. **A proposta que o Mais Educação traz é a atividade no contraturno**, até mesmo porque a escola não oferece uma estrutura para nós termos realmente uma educação em tempo integral, ela oferece uma estrutura para nós termos uma atividade de contra turno e a atividade não funciona no barracão da comunidade, num campo do vizinho, então passa a ser uma atividade (DIRETOR MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, 2015). (grifos nossos)

Em comentário à ideia apresentada pelo entrevistado, reafirmamos nossa postura de que a instituição de uma política pública de Educação Integral seria mais eficaz para o desenvolvimento da mesma na escola pública do que programas de ampliação do tempo escolar, como é apontado o PME, pois neles, a estrutura de funcionamento, como currículo e infraestrutura, continua a mesma, e, portanto, não modificam o fazer pedagógico do processo ensino/aprendizagem tradicionalmente de turno, conteudista e fragmentado. Nossa intenção

deve ser a de “construir e perseguir a Educação Integral como política formativa que busca trabalhar pedagógica, curricular e epistemologicamente de modo pleno e não compensatório” (MOLL, 2012, p. 141).

Nesta lógica, o Diretor de Educação demonstra confiança na promoção de uma Educação Integral concreta somente com a execução de uma política pública de cunho integral, que possibilite mudanças estruturais da escola. Em face ao PME, admite a existência desta perspectiva, mas enfatiza que a mesma não é garantia de condições reais para o seu desenvolvimento. A este contexto, acrescentamos as reflexões de Pegorer (2014), quando aponta a “decisão política” como um dos passos decisivos para a implantação da Educação Integral. “A Educação Integral não é uma aventura e, como toda atividade de políticas públicas, sua implantação tem que seguir diretrizes, passos firmes e decididos” (PEGORER, 2014, p. 45).

Ressaltamos neste contexto que, apesar das considerações do Diretor de Educação a respeito da execução do PME contemplar apenas “atividades de contraturno”, sem uma garantia do desenvolvimento de uma Educação Integral/em tempo integral, ele o considera um Programa de importância ímpar para a melhoria da educação. Ao ser questionado sobre o que é PME, responde:

Uma perspectiva de uma Educação Integral é uma saída de educação integral com oficinas que tentam despertar o aluno para atividades diferentes da sala de aula, certo? Naquelas escolas onde tem engajamento muito grande, onde o diretor acaba se organizando para buscar espaço e tudo o mais, às vezes, trabalha tanto que até foge do papel de diretor e tentar organizar o horário (DIRETOR DE EDUCAÇÃO, 2015).

Ainda em referência a esta fala, a proposição de uma educação para a formação humana em diversas dimensões do ser humano, presente em todas as matrizes ideológicas de educação integral registradas nesta pesquisa, se apresenta na concepção trazida pelo entrevistado. Intrínseco a esta concepção, encontramos a visão de educação integral dentro do tempo integral, as duas caminhando juntas em um mesmo projeto educativo. Nela também encontramos uma crítica à execução do PME neste sentido, enfatizando que nele tal configuração não se efetiva, pois apesar do mesmo ser promotor da educação integral, colabora com a fragmentação do currículo não promovendo sua interdisciplinaridade, não garante condições para o funcionamento em tempo integral das atividades escolares, apenas inaugura um contra turno com atividades complementares já legitimadas ou “oficiais”. Em

face desta ideia, Pegorer (2014) a complementa quando, a respeito da escola de tempo integral e do PME, diz:

[...] é desaconselhável apenas a implantação da escola de tempo integral, com a realização “pro-forma” de algumas atividades, sem a preocupação zelosa com a Educação Integral, [...].

Pensar em educação integral, portanto, não é pensar, simplesmente, em atividades de contraturno escolar, como, no primeiro momento, o **Programa Mais Educação** propôs. Hoje, mudou totalmente essa concepção. Nessa nova visão, a educação integral não é apenas um conjunto de atividades complementares realizadas no turno alternativo, visando ocupar o tempo ocioso das crianças na escola (PEGORER, 2014, p. 78 e 79). (grifos nossos)

A questão curricular dos projetos e/ou programas de Educação Integral/em tempo integral também se apresenta como um ponto que o aproxima das ideias de Pegorer (2014, p. 81): “a estrutura de um bom currículo interdisciplinar é essencial no processo de Educação Integral”. Segundo o Diretor de Educação 1, é justamente o fato do PME não promover, em sua visão, efetivas mudanças estruturais e de currículo da escola pública, que esta é uma de suas deficiências de efetiva promoção de uma Educação Integral.

Então quer dizer que a minha concepção de educação integral é [a de] que tem que ser mexido o currículo, e que hoje, no Brasil, não temos um currículo, não temos uma base curricular [...]. Cada um monta o seu currículo [...], imagino um currículo para a educação, aí a gente olha o Estado de São Paulo, por exemplo, e diz lá, ele tem um currículo de educação integral, mas é uma base que eles tem para o Estado de São Paulo, o governo federal não tem um currículo. Eu penso que às vezes o governo não se atrapalha nessas coisas, ele coloca às vezes o boi na frente das carroças, ou a carroça na frente dos bois. Às vezes, eles tentam colocar o programa sem antes ter pensado no currículo, no funcionamento, e acabam futuramente em políticas, tanto prova que o Mais Educação não era pra ser um programa, e sim uma política pública (DIRETOR DE EDUCAÇÃO, 2015).

Pegorer (2014, p. 81), quando discute Currículo interdisciplinar e Projeto Político-Pedagógico, defende o que ele chama de “uma verdadeira integração” onde o “currículo deve ser mesclado, [...] ultrapassando a visão simplista de uma divisão entre turno e contra turno, ou de tempo integral limitado à mera ampliação das horas diárias de permanência do aluno na escola”.

Ao falarmos de currículo, enfatizamos que este foi outro ponto de destaque durante nossas entrevistas, quando encontramos quem acredite que o Programa possa promover uma mudança no currículo da escola tradicional. Outros o consideram como incentivador desta mudança, uma vez que amplia os saberes trabalhados na escola e traz experiências significativas de educação interdisciplinar ao processo ensino/aprendizagem. A Coordenadora Municipal do PME, ao abordar sua ideia do que seria o Mais Educação, afirma:

[...] é um programa que oferece um leque de oportunidades na questão dinâmica da educação devido ele ter um **caráter interdisciplinar** na atividade que eu, como educadora sempre me interessei na questão do teatro, da cantiga, uma dinâmica que deveria ter em sala de aula, eu sempre procurei fazer isso com meus alunos, a questão da leitura de histórias, a dramatização, a música, dança, eu sempre me interessei pelo **lado mais cultural**. Eu sempre achei que isso deveria integrar e eu vejo isso no Mais Educação (COORDENADOR MUNICIPAL DO PME, 2015). (grifos nossos)

O caráter interdisciplinar e o “lado cultural” que a coordenadora enfatiza de forma entusiástica sobre o Mais educação podem ser observados também nas perspectivas trazidas pela orientação do trabalho em diferentes áreas do conhecimento para promoção da educação integral, apresentada no Caderno 3 “Rede de Saberes do Programa Mais Educação”, onde o MEC incentiva e orienta a vivência da educação integral a partir do PME, apresentando pressupostos práticos para Projetos Pedagógicos de Educação Integral. Lá encontramos orientações que dão essa dinamicidade para os projetos desenvolvidos, segundo sua orientação para os saberes (culturais e escolares) que tais projetos devem abordar, como:

Um projeto de educação interessado no diálogo entre culturas precisa estar atento à metodologia de pesquisa **interdisciplinar** e em buscar espaços de aprendizado baseados nas trocas e na capacidade de nos relacionarmos. Queremos atrair pessoas, umas na direção das outras, a escola em direção à comunidade e a comunidade em direção à escola (BRASIL, 2009c, p. 31). (grifos nossos)

A metodologia incentivada pelo documento em questão traz como pressuposto de concretização da Educação Integral no PME a valorização da interação intercultural e de forma interdisciplinar. Enfatizando que o desafio de “formular uma educação intercultural é ampliar os espaços de continuidades e trocas entre saberes distintos” (BRASIL, 2009c, p. 27). No mesmo documento, quando o MEC trata dos “Saberes Escolares”, neste contexto orientador, a inspiração da interdisciplinaridade, trazidas pelos PCNs⁵⁴, acreditamos que corrobora com a ideia da entrevistada, a exemplo o trecho:

Inspiramo-nos nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM), documento que foi produzido em 2000 por técnicos e especialistas. Este material nos ajuda a pensar a relação entre conteúdo e contexto, levando-nos a uma visão interdisciplinar de nosso trabalho. Ele apresenta as disciplinas (Língua Portuguesa, Estrangeira, Matemática, Geografia, História, Ciências, Artes e Educação Física) estabelecendo a divisão do conhecimento escolar por áreas que, quando reunidas, compartilham o mesmo objeto de estudo. (BRASIL, 2009c, p.27).

⁵⁴ Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) são a referência básica para a elaboração das matrizes de referência curricular no Brasil. Elaborados para difundir os princípios da reforma curricular e orientar os professores na busca de novas abordagens e metodologias (BRASIL/INEP, 2016).

Nesta mesma linha de pensamento, identificamos, nas falas da Coordenadora Municipal do PME, o conceito de Educação Integral aliada à visão interdisciplinar e intercultural, em ênfase no desenvolvimento humano em diversos aspectos e na valorização do saber constituído fora da sala de aula.

A Educação integral, para mim, é essa que ultrapassa o limite do pessoal [...] vai na questão da realidade, a questão da personalidade, aquilo que o ser humano quer desenvolver, e eu vejo assim a educação integral, como aquela que dá oportunidade para o indivíduo ser um ser humano, ser o colega, o amigo, o aluno, o músico, o artista; é essa a visão que eu tenho da educação integral hoje, **uma educação que abre um leque de oportunidade** para a pessoa se **desenvolver em vários aspectos, não se fecha só naquele de sala de aula**, por exemplo, ‘estou no primeiro ano, vou estudar só **o português, a matemática, a geografia, ciências**’, só aquilo, mas de uma forma muito fechada só na questão do ler e do escrever, a educação integral para mim é aquela que **envolve o movimento, a teoria e a prática** de uma forma mais **dinâmica** (COORDENADOR MUNICIPAL DO PME, 2015). (grifos nossos)

Observamos nessa fala uma concepção de Educação Integral ligada à ampliação dos saberes trabalhados pela escola tradicional de currículo fechado nas disciplinas padrões, desarticuladas entre si e descontextualizadas do saber comunitário, rumo a um currículo pautado na ampliação destes saberes com os presentes na cultura do aluno. Na Escola do A-Campo, a Professora Comunitária enfatiza a sua satisfação com a introdução das áreas artísticas aos saberes que a escola trabalha.

[um dos] pontos positivos que encontramos foi justamente esse contato das crianças com os instrumentos musicais, principalmente os violões; ver uma criança tocando, pegando no violão, era surpreendente, para mim, como coordenadora, era muito gratificante; eu levo até hoje isso na minha memória e no meu coração, ver cada criança ficando satisfeita quando chegavam os materiais, guitarra, violão, cada criança pegar numa guitarra, num microfone, para mim foi muito bom, para a gente, como escola foi muito bom (PROFESSOR COMUNITÁRIO 1, 2016).

A possibilidade da superação do currículo organizado por disciplinas é real e tem em Santomé (1998) um defensor. Parafraseando-o, sem nos aprofundarmos nessa discussão, afirmamos que é necessário que uma educação que objetiva formar para democracia um cidadão crítico e participativo, não pode acontecer aliada a uma formação fragmentada; para tanto é necessário um currículo integrado, onde a interdisciplinaridade seja a base das reflexões.

Ideia compartilhada também pelo Secretário de Educação ao ser perguntado sobre sua avaliação deste período de implantação do PME, com ênfase nas contribuições para o processo ensino/aprendizagem na escola pública da rede municipal. O entrevistado nos relata

que a possibilidade de mudança na postura da escola foi o ganho mais relativo, pois no tradicional espaço definido somente para disciplinas estabelecidas como saberes escolares foi possível vivenciar outras formas de saberes, possibilitando que as ações culturais, esportivas e ecológicas, convivessem num contexto educativo e de envolvimento na comunidade escolar:

Ajudou, influenciou no desenvolvimento da escola. A escola ganhou mais vida, a escola saiu da sala de aula, obrigatoriamente saiu da sala de aula. A educação começou a acontecer em outros espaços, tomou conta da escola. Acho que isso é o ponto principal: a escola ganhou mais vida, contribuiu significativamente no desempenho dos alunos, acho que são pontos essenciais, contribuiu no aprendizado dos alunos, contribuiu na alfabetização, contribuiu no letramento[...] E também quando a gente trabalhou, a gente trabalhou buscando, valorizando o entorno. Então, cada vez mais a comunidade se enxergava na escola. Então, eu não tenho dúvida que contribuiu muito, muito mesmo pra escola ganhar mais vida (SECRETÁRIO DE EDUCAÇÃO, 2015).

A ênfase atribuída na fala do entrevistado sobre os benefícios do alargar das perspectivas de formação da escola, para além dos conteúdos tradicionais, tem apoio em autores como Arroyo (2012) e Moll (2012). A abertura da escola para novos espaços educativos é também defendido por Arroyo (2012, p. 33-34) em um artigo sobre o direito a tempos-espacos de um justo e digno viver, onde o autor aponta que o bom uso de Programas como o Mais Educação deve necessariamente prescindir a novos espaços, mas de uma escola diferente daquela que busca a melhoria na educação na lógica da “política nacional de avaliação por resultados”.

Jaqueline Moll (2014), ao tratar da Agenda da Educação Integral enquanto política pública, também é uma defensora do PME como indutor de tal política, defendendo-o:

Um aspecto estruturante da identidade do Programa Mais Educação é sua preocupação em ampliar a jornada escolar modificando a rotina da escola, [...]. Trata-se, portanto, de ampliar o tempo de permanência na escola, garantir aprendizagens e reinventar os modos de organização dos tempos, espaços e lógicas que presidem os processos escolares, superando o caráter discursivo e abstrato, predominantes nas práticas escolares (MOLL, 2012, p. 133). (grifos do autor)

Em síntese, os três compartilham da premissa de que a ampliação dos tempos e espaços deve necessariamente vir acompanhada de uma ampliação das atividades a serem trabalhadas na escola, para realmente promover a Educação Integral/em tempo integral. A mudança na postura curricular com vistas à dinamização dos processos de ensino e aprendizagem rumo a uma compreensão humanista e global do ser humano é imprescindível para que esta intenção seja promovida através do PME na escola pública.

Essa premissa indica um alargamento das atividades da escola de turno e compreende uma constante que emerge de todos os entrevistados: independentemente do termo utilizado, todos concordam que o aumento do “tempo” de educação na escola, na prática, traz uma ampliação na sua função, que, na lógica tradicional, é apenas pedagógica, passando a ser também social. A respeito do alargamento da função da escola, o Secretário Municipal defende a concepção de educação em tempo integral, pois enfatiza esta como uma possível aliada na resolução dos problemas sociais, a exemplo do que o MEC defende nos seus cadernos, quando trata da dupla função da Educação Integral na escola brasileira:

Nesse sentido, a escola pública passa a incorporar um conjunto de responsabilidades que não eram vistas como tipicamente escolares, mas que, se não estiverem garantidas, podem inviabilizar o trabalho pedagógico (BRASIL, 2009b, p. 17).

A ênfase do Secretário de Educação segue esta lógica:

A Educação em tempo integral, ela talvez fosse uma das válvulas de escape para o grande problema social que o nosso município enfrenta. Hoje, o nosso aluno vai para a escola num horário, e no outro horário ele fica à mercê de todos os problemas [...]; quando eu digo todos os problemas, eu digo problemas de trabalho infantil, problema da violência, problema...[de] toda a sorte [...] que o nosso município possa apresentar, como qualquer outro município. Acho que a educação em tempo integral contribuiria enormemente para amenizar esses problemas (SECRETÁRIO DE EDUCAÇÃO, 2015).

Nesta fala, o entrevistado apresenta uma visão da escola com papel educativo amplo, ou ainda, a educação escolar como solução para vários problemas sociais. Ao que nos parece, ele faz parte do grupo de pessoas que consideram a Educação Integral como a responsável por resolver velhos e novos problemas. A este respeito, Silva e Silva (2014) chamam essa ideia de “educação compensatória” ou a junção de “educar e aprender” como processos indissociáveis para escola pública, dentro de uma lógica de descentralização das responsabilidades do Estado com políticas sociais para a sociedade, procurando, pela educação, compensar a falha em outras áreas. Corroboram com esta ideia de educação compensatória dos problemas sociais, na ênfase do Programa, o Professor Comunitário 02 (2016) quando afirma que “através dele, muitas crianças da periferia, que antes ficavam na rua, agora vão pra escola”.

Outra ideia semelhante a respeito dessa temática nos é apresentada por Moll (2012), idealizadora e entusiasta do PME, que defende a possibilidade do programa vir contribuir para a mudança social a partir da crença no mesmo como ação indutora da Educação Integral. Esta, por sua vez, a longo prazo, apresenta a possibilidade de modificar vidas e ajudar na resolução dos problemas sociais:

o debate da educação integral em jornada ampliada ou da escola de tempo integral, bem como a proposição de ações indutoras e de marcos legais claros para a ampliação, qualificação e reorganização da jornada escolar diária, compõe um conjunto de possibilidades que, a médio prazo, pode contribuir para a modificação de nossa estrutura societária (MOLL, 2012, p. 130).

O PME é, neste contexto, apresentado com nuances de um programa que, ao fomentar a Educação Integral, busca resolver problemas educacionais ligados à qualidade na educação e situação de vulnerabilidade social da comunidade escolar. Ideia presente durante a formação ministrada pela SEDUC aos profissionais deste município por ocasião da implantação do PME, como exemplifica o slide a seguir:

Figura 5 – O PME como Política Pública de fomentação da Educação Integral/em tempo integral



Fonte: SEDUC-PA - NUPPAE/SAEN, 2011.

Informação peculiar nos instrumentos de orientação do programa, a qual, acreditamos, influenciou diretamente a construção da concepção de Educação Integral/em tempo integral neste momento de implantação do PME. Pois na maioria dos relatos esta constante aparece.

Esta constatação reforça a existência de uma concepção assistencialista da Educação Integral/de tempo integral durante a implantação do PME na escola pública em Igarapé-Miri/PA. Esta função assistencialista não é exclusiva do Programa, uma vez que já existia em ações do Estado Capitalista. Arroyo (1988, p. 6), ao tratar do direito ao tempo de escola, enfatiza que a “desestruturação da família operária, pela violência nos lugares de moradia e outros diagnósticos [...] justificam a necessidade de conferir à escola maior abrangência”. Outra contribuição vem de Paro (1988, p. 210), ao afirmar que, “[...] as propostas de socialização das crianças oriundas das classes subalternas acabam por atribuir à escola a função de solucinadora de problemas sociais”.

Premissa que se mantém no lócus pesquisado, pois está presente nas falas dos entrevistados, na fala do Secretário descrita acima, e na da Professora 02, ao afirmar que “o Mais Educação dá uma oportunidade pra essas crianças saírem da rua, aprenderem coisas boas na escola”. É a educação com dupla finalidade: educar e cuidar.

A título de considerações finais a respeito das concepções presentes nas falas dos entrevistados, enfatizamos a presença do pensamento escolanovista de Educação Integral, defendida por Anísio Teixeira e colaboradores, e constante nos cadernos do MEC. Esta concepção pode se assim resumida nas ideias de Coelho (2009, p. 89): “o educador tinha em mente a criança do ensino fundamental, a quem deveria ser dispensada uma formação completa, calcada em atividades intelectuais, artísticas, profissionais, físicas e de saúde, além daquelas de cunho ético-filosófico (formação de hábitos e atitudes, cultivo de aspirações). Nas palavras da Coordenadora do PME entrevistada, trata-se de uma educação que aborda “*vários aspectos*” numa junção entre “*teoria e prática*”.

A análise dos documentos produzidos pela gestão municipal e a fala dos agentes envolvidos já entrevistados nos trouxeram algumas considerações preliminares acerca da implantação do PME em Igarapé-Miri/PA. A concepção de Educação Integral que emerge deste contexto, observada na fala do Secretário de Educação, contempla a concepção compartilhada por teóricos de correntes distintas da educação brasileira, em que a formação do aluno deve envolver múltiplas dimensões do humano, apesar de uma confusão constante com o termo “tempo integral”, o que nos possibilita observar que, apesar das diferenças, há uma conexão dos termos, uma vez que uma Educação Integral necessariamente precisa de ampliação dos tempos e espaços escolares, ou seja, de um tempo mais integral.

3.3 – O REFLEXO DAS AÇÕES EFETIVADAS NAS ESCOLAS: ANÁLISE DA ENTREVISTA COM OS PROFESSORES COMUNITÁRIOS

O reivindicar por uma escola pública brasileira mais democrática, no momento histórico de abertura política para a democracia, foi pauta recorrente em muitas discussões após o período da ditadura militar. Essas discussões tornaram-se aos poucos ações de política pública. Entre as principais ações, registramos aqui as educacionais. Nestas, segundo estudiosos da área citados nesta dissertação, é presente a ênfase à centralidade da escola na gestão de programas e projetos educacionais, tais como discutimos na seção II. Estas por sua vez, por vezes se apresentam atreladas a um discurso de crítica à organização social capitalista, por acreditarem que as mesmas não são capazes de promover a vivência democrática, pois suas relações são centralizadoras e essas políticas são as responsabilizadas pela má distribuição das riquezas e segregação social. Ou ainda que “essa nova forma de gestão dos assuntos estatais favorece o aprofundamento da vida democrática, viabilizando a participação dos cidadãos nas decisões públicas” (MARQUES, 2007, p. 22).

Pontuamos, neste contexto, que as ações com foco na escola aconteceram, dentro deste Estado capitalista, atreladas a um processo de desconcentração onde é presente uma divisão da responsabilidade da função de educar. Por isso, uma das dimensões assumidas por esta lógica é desconcentrar para a escola algumas responsabilidades de gestar a educação, sem perder o controle sobre a mesma, ou seja, retira-se da esfera central a responsabilidade com a educação compartilhando-a com a esfera local, através da gestão partilhada entre a comunidade, sem, no entanto, a garantia da autonomia escolar, tão necessária para a concretização de ações democráticas. Como exemplo, citamos o PME, como estratégia desta política, pois em sua maioria as orientações para execução deste programa reforçam a centralidade federal nas decisões a serem tomadas e limitam as ações da comunidade na execução dos mesmos.

O PME se configura como um programa onde a relação Escola x União é muito forte, pois tem como característica marcante, em suas orientações de elaboração dos projetos, execução de oficinas, avaliação e financiamento numa relação direta da escola com a União. Nesse processo, observamos a escola como centro de todas as ações, local onde tudo acontece e deve ser decidido, o que coloca as Secretarias Municipais e Estaduais na função de dar suporte técnico-pedagógico, sem uma obrigatoriedade mais específica de complementação financeira. Esta constatação justifica nosso alhar sobre o reflexo que as ações de implantação

do programa tiveram na escola, suas especificidades no caso de Igarapé-Miri/PA, como essencial para a consolidação de nosso objetivo central nesta pesquisa.

As escolas selecionadas para este olhar são duas, das doze primeiras nas quais o Programa foi implantado, por representarem exemplos de realidades distintas em localização geográfica no município, pois uma se localiza no campo e outra na cidade. As escolas são identificadas neste estudo como: Escola A-Campo e Escola B-Cidade. O fragmento que analisamos neste contexto são as falas de dois Professores Comunitários⁵⁵, conhecidos neste *locus* como Coordenadores Escolar do PME nas escolas, responsáveis em coordenar o processo de implantação nas duas escolas.

A Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental (séries iniciais) A-Campo, localizada na zona rural ribeirinha no município de Igarapé-Miri/PA, às margens do Rio Meruí, é classificada como de pequeno porte. Foi escolhida para esta pesquisa por ser a primeira escola do campo a receber recursos para implantar o PME no município de Igarapé-Miri. No primeiro ano (2011) de trabalho, participaram do programa 100 alunos por Atividade. Nos anos posteriores, em seus Planos de Atendimento, estão registrados, os seguintes números: 2012= 100, 2013= 154 e 2014= 148. No quadro abaixo, registramos as matrículas efetivadas dos alunos no Sistema Gestor de Estatística da SEMED e encaminhadas ao CENSO, por tipo de matrícula:

Tabela 8 – Alunos Matriculados na Escola A-Campo – 2011 à 2014

Tipo de Matrícula	2011	2012	2013	2014
Matrícula Regular	197	205	184	180
Matrícula Atividade Complementar – Mais Educação	-	84	78	68

Fonte: Setor de Estatística/SEMED, 2015

A Tabela 8, ao apresentar os dados de matrícula regular desta escola, demonstra uma diminuição no número de alunos atendidos. Na matrícula das atividades complementares, constatamos que o número de alunos matriculados neste sistema não é o mesmo da quantidade aprovada nos Planos de Trabalho. Ressaltamos que o recurso recebido pela escola

⁵⁵ Segundo o Manual Operacional de Educação Integral 2014 o “Professor Comunitário” é um Professor disponibilizado pelas secretarias estaduais, municipais ou distrital de educação, com dedicação de no mínimo vinte e preferencialmente quarenta horas, denominado “Professor Comunitário”, que será o responsável pelo acompanhamento pedagógico e administrativo do programa, e seus custos referem-se à contrapartida oferecida pela Entidade Executora (EEx) (BRASIL, 2014, p. 17 e 18).

é condicionado ao número de alunos do Plano. Durante a entrevista, a professora Comunitária 1 afirmou que o dado que não corresponde à realidade é o da estatística.

As atividades trabalhadas pela escola, no período de 2011 a 2014, foram: Teatro, Desenho, Iniciação Musical – Instrumento de Cordas, Futebol, Percussão, Acompanhamento Pedagógico (Matemática e Letramento) e Canteiros sustentáveis (Horta Escolar e/ou comunitária).

A implantação do PME nesta escola aconteceu, conforme relato da Professora Comunitária 1, em três momentos: inicialmente, a escola foi informada pela SEMED de que tinha recebido um recurso no valor de R\$ 27.820,00 (vinte e sete mil e oitocentos e vinte reais) para gastar com o PME nas atividades previamente selecionadas por esta secretaria:

Aconteceu, primeiro, que a gente ganhou o recurso. Caiu na conta do conselho, [...] naquela época, quem escolhia as atividades era a secretária de educação, então a secretaria de educação escolheu as oficinas, as atividades, futebol, violão, a horta, que hoje pode ser substituída por canteiro sustentável, o letramento e o desenho. (PROFESSOR COMUNITÁRIO 1, 2016).

Este início da implantação nos foi relatado como o momento de maior dependência da escola com a SEMED, a coordenadora do programa ao retratá-lo cita de forma recorrente a importância do apoio pedagógico do Diretor de Educação e da Coordenadora Municipal do PME, das primeiras orientações e das (in)formações para a execução do mesmo vindas desta secretaria.

A SEMED teve e tem uma importância muito grande nas escolas, porque a SEMED, ela é nosso alicerce, porque é a SEMED que nos orienta através dos sites, através dos manuais que vem, e a SEMED teve grande importância, principalmente os responsáveis pelo programa de modo geral na SEMED (PROFESSOR COMUNITÁRIO 1, 2016).

Apesar das orientações oficiais colocarem a escola no centro da execução do mesmo, nesta fase inicial, o que observamos na prática é uma necessidade constante de orientação mais pontual acerca da execução dos mesmos, o que torna o apoio técnico, pedagógico e administrativo dado pelas Secretarias de Educação marco diferencial de eficácia ou não de sua execução. O que fez com que a SEMED estivesse junto às escolas, ou seja, no centro das principais decisões tomadas.

No segundo momento é que foram desenvolvidas as atividades de planejamento do programa com a comunidade escolar, sob a orientação e supervisão da equipe pedagógica da SEMED. Neste momento foram selecionados os alunos, organizadas as turmas, os horários,

os espaços para o desenvolvimento das oficinas, realizada a compra dos equipamentos e selecionados os monitores:

bom, aí nós partimos para o desenvolvimento... de que forma nós iríamos desenvolver o programa, com a parceria da comunidade escolar e com o conselho; nós sentamos e fomos fazer a seleção desses monitores.

A gente fez a reunião com os pais; através dessa reunião, a gente colocou para a comunidade que a gente precisaria desses professores comunitários, que tivessem habilidades [com] música, que seria o violão, que tivesse habilidade no teatro, no letramento, e a partir daí a gente foi selecionar esses monitores (PROFESSOR COMUNITÁRIO 1, 2016).

A dificuldade enfatizada neste momento ocorreu com a mudança na organização do ensino por turmas nos padrões do ensino regular “série/turma”, necessária para o funcionamento do mesmo. Uma vez que a escola trabalhava em regime de multisérie, este novo formato modificaria com a rotina do fazer pedagógico da escola.

esse primeiro impacto foi muito difícil para a gente, porque a gente não trabalhava com divisão de turmas [...], para a gente foi um desafio, a gente tentou da melhor forma possível, aí a gente foi fazer essa seleção, dividimos cinco turmas com 20 alunos, a primeira dificuldade foi essa (PROFESSOR COMUNITÁRIO 1, 2016).

O próximo passo dado foi a execução das oficinas aos alunos no contraturno, o que significou uma mudança na dinâmica escolar. Deste terceiro momento surgiram novas limitações: a dificuldade de transporte escolar, a irregularidade no fornecimento da alimentação, a resistência inicial dos pais à metodologia utilizada, a dificuldade geográfica de realizar a oficina horta comunitária as margens do rio.

O transporte em embarcações e/ou canoas na zona rural ribeirinha é o único meio pelo qual o aluno pode deslocar-se de sua residência para frequentar a escola, situação que pode ser facilitada ou dificultada pela distância geográfica de algumas localidades com baixa densidade demográfica, como é o caso das áreas ribeirinhas. Para tanto, o compromisso do poder público com esta ação é tão imprescindível. Especificamente neste *lócus*, o acesso dos alunos à escola é garantido somente através do transporte escolar público e gratuito. A ausência do mesmo impede o acesso do aluno à educação, fato que aconteceu na execução das oficinas do PME.

[...] claro que os 20 alunos não vinham participar, porque, primeiro, essas crianças, elas não tinham como vir, porque o primeiro aluno a pegar o transporte escolar, ele era o último a ser deixado, então não tinha como fazer o contraturno (PROFESSOR COMUNITÁRIO 1, 2016).

A solução encontrada foi inicialmente manter o aluno na escola em um horário mais integral, para resolver a dificuldade de locomoção. No entanto, a realização efetiva deste horário corrido que juntava as oficinas do PME com o ensino regular, segundo a entrevistada, teve sua efetividade diminuída pela irregularidade da alimentação recebida para garantir o café da manhã, o almoço e a cesta deste aluno. A este respeito, nos foi relatado ainda que, inicialmente, a alimentação era regular e farta, mas, posteriormente, houve algumas falhas no fornecimento pela SEMED, o que impossibilitou a continuidade do turno único estendido, como nos relata o trecho a seguir:

[...] a gente recebia alimentação da SEMED, só que falhava sempre, essa alimentação, o almoço, principalmente, falhava. Então, a gente tinha que interromper esse horário, esse tempo integral, interromper porque os alunos não podiam ficar com fome na escola.

Alguns alunos permaneciam na escola, eles tomavam café da manhã. Primeira refeição, 8 horas; quando era 9 e meia, eles lanchavam; e quando era 11 e meia, meio dia, eles almoçavam e iam embora para voltar no barco, no transporte escolar normal, de aula. [...] Para a gente como escola, a gente queria que eles permanecessem lá na escola. A gente queria que eles ficassem lá, era gratificante para a gente, ver cada criança tomar o seu banho, descansar porque o recurso, o material, ele tinha o colchonete, vinha pra o aluno descansar, mas alguns não ficavam. Aí, com o passar do tempo, [ocorria] que eles almoçavam e iam embora (PROFESSOR COMUNITÁRIO 1, 2016).

Um fator que contribuiu para a ausência dos alunos foi a resistência inicial que os pais e/ou responsáveis tiveram com a metodologia trazida pelas oficinas. Muitos, acostumados na visão tradicional do ensino de turno, conteudista e centralizado nas atividades de leitura e escrita mecânica, foram surpreendidos com o PME, e optavam pela evasão do aluno ao programa,

e o impacto dos pais é que era muito difícil então, era uma nova metodologia, era uma visão muito diferente pra eles, então eles não sabiam o que era o Mais Educação, eles não sabiam o que era esse projeto.

Então foi difícil o primeiro impacto, mas depois as crianças foram se acostumando, foram participando da música, do desenho, do letramento, que era qual os pais queriam mais, era a atividade de letramento e foram se acostumando turno (PROFESSOR COMUNITÁRIO 1, 2016).

A preferência pela oficina de letramento, pelos pais, se deu também em função dos mesmos a identificarem como uma aula de reforço em leitura. Já com as demais oficinas, a identificação e empatia dos alunos foram determinantes para o êxito de sua execução, como nos relatou a fala anterior. A oficina considerada como a que mobilizou mais esforços para execução foi a horta comunitária, porque a

[...] escola, ela fica na várzea, ou seja, na beira do igarapé, na beira do rio, então para a gente fazer uma horta, digamos, embaixo, era muito difícil, porque a água subia e ia inundar tudo, as verduras, o couve, o alface, então a gente sentou, esse foi o projeto mais demorado, que foi sentar e fazer esse planejamento de como seria essa horta. [...]

Aí, o que nos veio na mente, na ideia de fazer uma horta suspensa - que foi feita de caixas e foi feita de madeira, telada, e as caixas foram suspensas, e depois de tudo pronto [...], a gente partiu para encher essas caixas de terra, de esterco, de terra fértil, para poder fazer a plantação das verduras, e a gente encarou na maior tranquilidade, porque os alunos queriam, então foi tão bom, porque os alunos, eles mesmos trouxeram essa terra para a nossa horta, eles mesmo foram buscar essa terra: 'professora, na casa do meu avô tem, na casa da minha avó tem, na casa da mamãe tem, e a gente vai buscar'; então a gente mobilizou todas as crianças e foi..foi tão bonito e depois vieram as colheitas (PROFESSOR COMUNITÁRIO 1, 2016).

As colheitas deste Programa na escola A-Campo, segundo a entrevistada, foram além das “*belas verduras*”, foram a possibilidade de ampliar nos alunos o leque de aprendizado e oportunizar novas vivências artísticas e prática. Neste contexto, ela enfatiza que a experiência de vê-lo implantado na escola trouxe mudanças no fazer pedagógico e no próprio exercício de superação das limitações que se apresentam na realidade das escolas públicas ribeirinha, a exemplo, ela cita a recorrente queixa, durante as demais entrevistas, do espaço físico adequado, que aqui teve um outro rumo, não se apresentou como um problema primordial:

Mas o programa, em si, diz que o espaço é importante, mas ele não é determinante, né? Ele não determina se vai acabar, se vai funcionar ou não. Então, a gente deu um jeitinho, a escola tinha um pátio, tem até hoje, um espaço bem grande e a gente foi acomodando as crianças lá na frente, depois a gente foi fechando com PVC o próprio pátio, depois retirou de novo e hoje foram construídas duas salas lá na escola para funcionar o Mais educação, com a ajuda dos pais e de sorteios que a gente promoveu, bingos, e, graças a Deus, hoje essa questão foi solucionada (PROFESSOR COMUNITÁRIO 1, 2016).

Outro exemplo de superação foi associado à desconfiança que alguns professores do turno regular tiveram no início da implantação do PME, o que podemos inferir como sendo uma reação de negação do novo, pois a dinâmica da escola, organizada em turno e silenciosa, foi alterada pelo imprevisto e dinamismo das oficinas. A esse respeito, nos foi relatado um movimento de formação e informação com os professores do regular aliado a uma efetiva participação dos alunos do programa com experiências positivas na escola. Tais ações mudaram esta relação e promoveram a integração necessária ao seu funcionamento com êxito.

A gente sempre encontra aquelas pessoas, aquele professor que não aceita. A gente encontra isso. Para a gente foi um pouco difícil fazer essa relação, ter essa relação, porque o professor, ele muitas vezes queria entrar [na] sua sala de aula e queria dar sua aula normal, enquanto que o monitor às vezes ria, [...] a gente encontrou sim um pouco dessa dificuldade a princípio, mas depois os professores, a escola de modo geral foi se adaptando, foi interagindo com os monitores e as coisas foram fluindo. É

claro que com dificuldade, com resistência, mas depois foram se encaminhando (PROFESSOR COMUNITÁRIO 1, 2016).

A aquisição de materiais de custeio e permanentes foi apontada também como um dos benefícios trazidos do PME para a escola. O montante de recurso destinado às escolas no PME pode até não ser considerado como suficiente em algumas realidades, mas para a referida entrevistada, o financiamento para a aquisição de benfeitorias físicas e materiais para a escola é considerado um importante investimento para a mesma. A esse respeito ela nos relata:

mas eu acredito que o recurso, ele é, sim, suficiente, ele dá para manter o programa, ele é um recurso bom, é uma nota que eu posso dar pra o recurso do Mais Educação que cai, dependendo da demanda de alunos, naquela época que nós recebemos esses R\$ 27.820, eu achei [...] muito dinheiro.

É só ter um cuidado especial na questão de administrar esse dinheiro, porque, a partir do momento em que cai na conta do conselho, na conta da escola, você que é responsável. Você, enquanto coordenador do programa na escola, juntamente com o conselheiro (PROFESSOR COMUNITÁRIO 1, 2016).

A oportunidade de mudança do fazer pedagógico tradicional e disciplinar em nome de outro com tendências a interdisciplinaridade e que seja mais significativo para o aluno, foi apontado também pela entrevistada como um benefício e um ganho na escola em que ela trabalhou. Acrescida a esta mudança, está a possibilidade de novas experiências inéditas para a realidade social dos alunos da localidade.

Os avanços que eu acho importantes e significativos para a escola com o programa foram justamente essas oportunidades [de] que as nossas crianças de lá do Rio Meruí, tiveram oportunidade de participar de cada oficina, de cada atividade, da música, principalmente, então um dos pontos importantes que eu achei que o programa traz, trouxe, são essas oportunidades e também um ponto positivo que eu acredito que o programa traz e trouxe: foi a questão da **interdisciplinaridade**, que a criança passa a ver as coisas de uma forma diferente, ela vai passar no letramento, ela vai passar na horta, ela vai passar no desenho e ela vai passar no teatro (PROFESSOR COMUNITÁRIO 1, 2016). (grifos nossos)

Esse entusiasmo demonstrado durante a entrevista nos remete as ideias de Pegorer(2014) e Moll(2012), os quais consideramos defensores da promoção de políticas educacionais de ampliação da jornada escolar com vistas à promoção da Educação Integral nas escolas brasileiras.

A segunda entrevistada foi a Professora Comunitária 2 da Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental (séries iniciais e finais) B-Cidade, localizada na Avenida Sesquicentenário, Bairro Cidade Nova, na zona urbana de Igarapé-Miri/PA, atendendo às modalidades regular e EJA. Na tabela 9, apresentamos o número de alunos

informados no CENSO por tipo de matrícula e o número de alunos aprovados no Plano do PME no período de 2011 a 2014.

Tabela 9 – Número de Alunos da Escola B-Cidade: CENSO e Plano do PME – 2011 a 2014

Descrição	2011	2012	2013	2014
Matrícula Regular no CENSO	416	362	445	488
Matrícula Atividade Complementar – Mais Educação no CENSO	-	116	136	161
Número de Alunos Aprovados no Plano do PME por Atividade	120	140	150	250

Fonte: Setor de Estatística/SEMED, 2015

A tabela 9 confirma a mesma constatação da escola anterior, onde o número de alunos atendidos no PME segundo o Plano Consolidado do Programa difere do informado no CENSO da escola. Tal fato indica uma falta de acompanhamento do PME. Outro dado observado que merece registro é a ampliação do número de alunos atendidos pelo PME na referida escola, configurando uma aceitação do mesmo pela escola, que progressivamente ampliou, tendo duplicado de 2011 para 2014.

Nesta Escola, o processo de implantação do PME aconteceu no ano de 2011 com o trabalho com 120 alunos. As oficinas selecionadas para este primeiro ano foram: dança, banda fanfarra, futsal, horta escolar e/ou comunitária e Ciências (ensino fundamental). A escolha das oficinas foi feita pela direção da escola com a equipe pedagógica e o Coordenador do PME na Escola (a professora Comunitária 2). Após explicação do Diretor de Educação sobre como funcionaria o Programa e o estudo do Manual e Passo a Passo⁵⁶, foram feitos os cadastros de quem operacionalizaria a plataforma SIMEC e, posteriormente, foram preenchidos os Planos de Atendimento. Neste momento, foram, a exemplo da escola anterior, orientados pelos técnicos da SEMED, mas aqui, diferentemente, conseguiu-se maior autonomia para este momento inicial.

Em 2011, recebemos várias orientações e, no momento do planejamento, já apresentamos o Programa envolvendo toda a comunidade escolar. Após a matrícula, organizamos a seleção dos alunos com mais necessidades, reunimos com os responsáveis, selecionamos os monitores, porém tínhamos a restrição com o espaço. A escola não tinha estrutura para atender à demanda mesmo sendo pequena.

⁵⁶ Documentos produzidos pelo MEC para orientar a implantação do PME nas Escolas.

No segundo semestre fizemos o planejamento com os monitores, organizamos os horários e, em setembro, lançamos o Programa (PROFESSOR COMUNITÁRIO 2, 2016).

No esforço de compreendermos empiricamente como se configurou a implantação do PME nas escolas de Igarapé-Miri/PA, observamos, a partir do olhar dos professores que coordenaram as ações nas duas escolas, aproximações e distanciamentos. Por isso, na intenção de organizar nossas análises, optamos por apresentá-las, a partir deste ponto, interligando as ideias comuns que as caracterizam.

O PME é entendido por ambos os entrevistados como um Programa que possibilita mudanças no contexto da escola como um todo, pontuando como principais as de infraestrutura, as administrativas e as pedagógicas. Nas duas realidades, a escola teve que ser adaptada em tempos e espaços para atender a esta nova demanda. Isto compreendeu a implantação de ações de organização para seu funcionamento, o que juntou esforço de vários profissionais e da comunidade escolar.

As ações de planejamento seguiram etapas semelhantes: divulgação na comunidade, organização dos espaços e horários para o funcionamento, escolha dos monitores, matrícula e seleção dos alunos, reordenamento de algumas funções dos funcionários da escola e planejamento pedagógico de atividades para as oficinas. Acreditamos que essas proximidades têm relação com a orientação central das escolas que foi a SEMED. Os documentos produzidos (DOCs 01 e 02) com o objetivo de subsidiar as escolas no momento de implantação trazem orientações semelhantes neste sentido, o que repercutiu nas ações implementadas.

No entanto, quando as ações são colocadas em prática, surgem os elementos que diferenciam as realidades. Por isso, as principais diferenças que aconteceram são descritas pelas entrevistadas no enfrentamento das situações que emergiram do contexto de implantação: desafios a serem vencidos e resultados positivos. Na escola do campo, a resistência dos pais em aceitar a metodologia do PME, as dificuldades de locomoção dos alunos para participação das oficinas, a superação da lógica organizacional das turmas em multisérie e a irregularidade na entrega da merenda escolar foram considerados os maiores desafios a serem vencidos. Enquanto que, na escola da cidade, além da ausência ou baixa remuneração⁵⁷ dosicineiros, considerado como um fator relevante, o principal desafio foi a adequação de espaços para o funcionamento das oficinas. *“A maior dificuldade foi a questão*

⁵⁷ O oficineiro do PME são voluntários que podem vir a receber ajuda de curto para o ressarcimento de despesas com transporte e alimentação.

do espaço físico mesmo, que principalmente no inverno dificultava o desenvolvimento das oficinas” (PROFESSOR COMUNITÁRIO 2, 2016).

A partir das ações e reações relatadas, concordamos com a análise de Costa (2015, p. 198), sobre a importância primordial que a estrutura e organização escolar têm para um desenvolvimento de sucesso ou não de uma proposta pedagógica ligada à formação humana, como é o caso da Educação Integral. São essas ações que vão materializar no chão da escola o objetivo que se quer alcançar e a concepção que fundamenta nosso trabalho educativo.

Quanto à execução do programa no que se refere a tempo de permanência da criança na escola em número de horas, nas duas escolas as crianças frequentavam por 7 horas ou mais, como preconiza o PME. A diferença encontrada refere-se à dinâmica de distribuição deste tempo. Na escola do campo, o período era ininterrupto, característica moldada pela dificuldade de transporte escolar para o aluno voltar no contraturno. Posteriormente, com a inconstância da merenda e do almoço, os alunos deixaram de permanecer na escola, foram sendo criados meios alternativos dos mesmos retornarem a suas casas após as oficinas, mesmo que naquele determinado dia houvesse almoço. Enquanto que, na escola da cidade, era utilizada a dinâmica turno & contra-turno, mesmo com a garantia do almoço. Nela também foi registrado que

no início, tinha tudo e com fartura, tinha comida, café da manhã, lanche, mas aos poucos foi faltando, ou o que vinha, vinha em pouca quantidade. Mas no dia que tinha, era casa cheia, as crianças gostavam muito [...] Mas elas iam para casa e retornavam para o Mais Educação (PROFESSOR COMUNITÁRIO 2, 2016)

Uma questão ligada à reorganização administrativa merece destaque neste cenário de implantação: o reordenamento das funções dos servidores administrativos e de apoio necessários para o atendimento no contraturno. Em ambas as falas, esta ação se fez necessária e trouxe um desconforto aos profissionais que tiveram uma ampliação dos serviços executados. No entanto, o diferencial esteve na condução do processo, pois, na escola do campo, a situação nos foi apresentado como inicialmente superada pela boa vontade e aceitação imediata ao programa; na escola da cidade, a problemática se estendeu por um período maior, tendo sido necessária uma intervenção administrativa para a aceitação de todos os profissionais.

Observamos que nestes fragmentos de execução do PME, os professores entrevistados, apresentam uma visão de entusiasmo quando retratam os benefícios trazidos para a escola. As vantagens descritas por ambas as realidades foram: a inserção de novos recursos financeiros, a

mudança na dinâmica da escola e a ampliação das possibilidades de aprendizado ao aluno com carência de atendimento no turno em que não está na escola. “Os alunos da periferia são muito carentes, não têm apoio no processo de aprendizagem. E o PME veio auxiliar em muitas necessidades desses alunos e a melhoria na educação, principalmente no letramento” (PROFESSOR COMUNITÁRIO 2, 2016).

Quando nas falas é apresentado o desempenho dos alunos relacionando-o com a melhoria na educação, referenciamos como observação complementar as falas, os indicadores de desempenho escolar das referidas escolas, a fim de que pelo seu acompanhamento verifiquemos se na área quantitativa esta avaliação apresenta melhoria.

Quadro 8 – Taxa dos Indicadores de Desempenho das Escolas: A-Campo e B-Cidade de 2011 à 2014

Escola	2011			2012			2012			2014		
	Aprovação	Reprovação	Abandono									
A CAMPO	85,8	11,3	2,9	72,5	24,8	2,7	77	19,6	3,4	73,7	25,7	0,6
B CIDADE	88,3	8,7	8,0	85,8	10,6	3,6	85,4	11,3	3,3	81,7	17,5	0,8

Fonte: INEP – Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais/2016

Chamamos a atenção para a diminuição da taxa de aprovação e o aumento da reprovação em ambas as escolas. São dados que, neste contexto, não representam, em nossa concepção, diminuição na qualidade de aprendizagem, pois significam resultados pontuais segundo as avaliações bimestrais/anuais dos alunos, mas nos chamam a atenção para o fato de que, neste período, os resultados numéricos mostram uma baixa na aprovação dos alunos.

Quanto à taxa de Abandono, enfatizamos a queda expressiva que os números retratam. Este fator é relevante, pois traduz uma maior disposição dos alunos em concluir o ano letivo. Acreditamos que a ampliação da jornada escolar para atividades artístico-culturais e de valorização dos saberes locais configura-se como ação afirmativa de uma escola mais significativa, tornando-a para o aluno mais atrativa.

Outro fator que merece destaque neste trecho da entrevista é a ideia de que o PME pode ajudar na diminuição das carências dos alunos, discussão que se levanta no âmbito escolar também. Conforme já abordamos anteriormente, esta constante faz parte das concepções presentes na corrente liberal, e esteve ainda nas ideias repassadas pela formação da SEDUC ministrada no momento de implantação do Programa. Neste curso, o slide da

Figura 6 descreve a elevação do IDEB e a vulnerabilidade social, como uma das possibilidades principais do PME.

Figura 6 – Possibilidades do Programa Mais Educação a Escola



Fonte: SEDUC-PA - NUPPAE/SAEN, 2011.

A figura 6, assim como as 3 e 5, trazem as orientações que ajudaram a formação dos entrevistados que implantaram o PME nas suas respectivas unidades escolares. Nelas, podemos observar uma tendência à visão do MEC trazida pelos documentos de implantação, de que a educação tem como uma das funções resolver os problemas sociais ligados à vulnerabilidade dos alunos. A este respeito, concordamos com Pegorer (2014, p.79) quando afirma que “definitivamente, não é possível admitir que se pense a proposta da Educação Integral como se fosse uma ação assistencialista, para tirar as crianças da rua ou, ainda, ‘um programa para atender crianças pobres’”.

Outro aspecto que aproxima estas realidades é a influência e repercussão da SEMED na implantação do PME nas escolas. Em ambas as entrevistas, observamos a menção constante da importância da orientação pedagógica dos técnicos pedagógicos da Secretaria de Educação. “A SEMED [...], na época, se manteve muito presente nos orientando e nos

acompanhando” (PROFESSOR COMUNITÁRIO 2, 2016). Registramos ainda que as referidas orientações pontuais e constantes trouxeram para esta realidade uma relação de dependência com a Secretaria de Educação, o que limitou uma atuação mais participativa da comunidade escolar.

A relação com a comunidade escolar durante este processo de implantação nos foi apresentada pelas duas professoras entrevistadas, como uma dialética constante, na qual oscilaram momentos de conflito e de consenso. O início trouxe os conflitos causados pela nova proposta de funcionamento da escola de turno reduzido, com vistas a uma ampliação. MAIS tempo da criança na escola, MAIS atividades educativas, MAIS responsabilidades e outros MAIS que, aliados ao medo do novo, produziram uma rejeição inicial entre pais e profissionais da escola. Fato superado com o decorrer da realização das oficinas e a promoção constante de diálogos sobre a função do mesmo na escola. As principais ações neste sentido foram: reuniões com os pais e/ou responsáveis, discussão nas horas pedagógicas e participação nos eventos da comunidade escolar com apresentações dos alunos do programa.

Ampliando a discussão rumo à participação efetiva dos envolvidos na escola, por ocasião da implantação do PME, consideramos que, a partir das falas, a mesma se limitou a reuniões para esclarecimentos e (in)formações, tanto no âmbito da SEMED com a escola, como com os profissionais ligados ao programa, com os pais de aluno e a comunidade do entorno. Não registramos a presença de parcerias entre grupos ou entidades locais, o programa funcionou somente com a utilização dos espaços e recursos da escola. Não foram registrados a formação de comitês locais⁵⁸ ou outros espaços de discussão para nenhuma finalidade, as decisões, em sua maioria, eram tomadas pela equipe responsável pelo programa e a direção da escola, com a nuance do conselho escolar. Os pais, neste contexto, eram reunidos para conhecimento e para darem ciência do decidido, além de quem era esperada colaboração com as ações programadas.

Posterior ao período de implantação, no ano de 2013, a criação de Comitês de Educação Integral, local e territoriais se tornou obrigatoriedade para a execução dos programas anexos a Plataforma do PDDE-Interativo.

Os comitês devem fomentar, articular e integrar os diferentes setores, atores e políticas sociais envolvidos com a implementação do Programa Mais Educação, e com suas ações (Relação Escola-Comunidade/Jovens de 15 a 17 anos), nas escolas e

⁵⁸ Ressaltamos que a orientação sobre a importância da criação de comitês, ou espaços semelhantes de discussão, foi dada tanto pelo MEC, como pela SEMED as escolas.

nas regiões onde estão acontecendo, tendo caráter consultivo para qualificação da educação integral (BRASIL, 2014, p. 39).

Segundo observação realizada, os mesmos foram instituídos para cumprir a obrigatoriedade burocrática, no entanto, não encontramos registro de sua atuação nas escolas observadas. Quando questionada sobre o assunto, a Coordenadora Municipal do PME afirma: “*Primeiramente deveria se ter um comitê local e um comitê integrado entre as esferas, hoje em 2015, não temos esse comitê, existe o comitê do PDDE Interativo*” (COORDENADORA MUNICIPAL DO PME, 2016). No entanto, na Plataforma PDDE-Interativo os comitês aparecem instituídos.

Após essas reflexões, acreditamos que a execução do Programa nas escolas refletiu muito do que foi organizado pela Secretaria Municipal de Educação. Desde as concepções que foram vivenciadas nas práticas como na organização administrativa e pedagógica das atividades. Destacamos, a título de conclusão, que o direcionamento da SEMED nas ações das escolas pesquisadas foi de grande ajuda na gestão técnica do Programa, pois garantiu as orientações principais aos profissionais envolvidos. Contraditoriamente, este direcionamento limitou o exercício autônomo da gestão financeira, pedagógica e administrativa do mesmo. Explicitamos nossa crença de que o PME, enquanto programa proponente de um diálogo entre Escola & Comunidade, pode trazer grandes possibilidades de promoção desta autonomia. Este aspecto não ficou aparente nas ações das professoras entrevistadas.

Resgatando as concepções partilhadas pelos agentes envolvidos, os processos instituídos pela SEMED e os reflexos observados na implantação do PME em Igarapé-Miri/PA no transcorrer desta seção, acreditamos ter respondido à questão central a que nos propusemos nesta pesquisa: como se materializam as políticas públicas do MEC, neste estudo o PME, que se propõem a ampliar a jornada do aluno na escola pública brasileira? Após nossa análise, constatamos que o PME trouxe para o *locus* pesquisado experiências significativas para a vivência de concepções e ações afirmativas necessárias para a superação da escola de turno reduzido, conteudista e fragmentada. A promoção das atividades/oficinas no contraturno das escolas municipais, que ampliaram os espaços e tempo de aprendizagem, inauguraram uma nova dinâmica no cotidiano das escolas.

Deste movimento emergiram contribuições positivas para as discussões da Educação Integral em tempo integral, bem como limitações que nos dão a certeza de que ainda é necessário muito a ser feito para que a escola pública possa desenvolver projetos de Educação Integral em tempo integral. Entre os desafios para essa efetivação encontramos: a ausência de infraestrutura adequada para desenvolvimento das atividades; a necessidade de espaços de

diálogo e formação sobre a(s) concepção(ões) que nortearão as ações da escola; a centralidade das ações nos órgãos executivos governamentais que limita a participação da comunidade escolar, relegando-as a mero executores; e a necessidade de mudanças estruturais no currículo da escola tradicional. Dessa forma, acreditamos que, apesar dos desafios que encontramos na proposta do PME, o trabalho desenvolvido em Igarapé-Miri/PA se constitui como um exemplo de que é possível e necessário o desenvolvimento de políticas públicas de promoção da Educação Integral.

APROXIMAÇÕES CONCLUSIVAS

A presente dissertação compreende a materialização das reflexões realizadas à luz da pesquisa qualitativa sobre a implantação do Programa Mais Educação na Secretaria Municipal de Educação de Igarapé-Miri/PA e em duas Escolas de sua rede. Nossos esforços se concentraram em analisar as concepções de Educação Integral/em tempo integral partilhadas pelos sujeitos neste recorte, seus reflexos na Escola e as contribuições destas experiências, positivas ou não, ao contexto das políticas de Educação em tempo integral no Brasil. Enfatizamos que, no campo científico, esses esforços não materializam verdades absolutas ou questões incontestáveis, pois há sempre algo mais a ser visto e acrescentado acerca das experiências humanas, uma vez que a construção do conhecimento prescinde que tenhamos consciência de que, como sujeitos históricos, nunca partimos de reflexões jamais realizadas e nem tampouco seremos os últimos a produzir o conhecimento final de uma temática ou experiência.

A pesquisa nos proporcionou um olhar crítico para as políticas públicas educacionais que buscam a ampliação da jornada escolar para no mínimo sete horas, na intenção de induzir uma Educação Integral/em tempo integral nas escolas estaduais e municipais. Neste sentido, elegemos como foco a implantação do PME em Igarapé-Miri/PA nos anos de 2011 a 2014, percebendo-o como um Programa estratégico desta política. Em 2014, ele se configura como o mais abrangente Programa executado pelo poder público na área em todo território nacional, uma vez que conseguiu uma marca inédita de estar ao longo de sete anos (2007 a 2014), em 60.000 escolas do território nacional com um total de 7.000.000 de estudantes.

Sua efetivação nas escolas de Igarapé-Miri/PA iniciou-se em 2011 com 12 escolas e atendendo 1.575 alunos; em 2014, já eram 9.965 alunos em 79 escolas, das 133 existentes no município. Isto significa dizer que 56,8% dos alunos matriculados no referido ano em Igarapé-Miri/PA recebiam atendimento de jornada ampliada na estratégia do PME, e que o Programa foi implantado em 58% das escolas municipais. Neste sentido, nossa pesquisa se deteve na percepção dos profissionais envolvidos no movimento de implantação que iniciou este processo na SEMED e em duas escolas.

Nosso esforço inicial foi problematizar o tema à luz da literatura produzida na área. Para tanto, a compreensão das correntes teóricas e ideológicas que fizeram parte da construção da(s) concepção(ões) de Educação Integral que circula(m) no Brasil, foram essenciais e necessárias para compreendermos qual(is) influenciou(aram) a construção do PME. A partir deste estudo, pontuamos que esta construção teórica, apesar de presente nas

diferentes concepções que construíram o pensamento educacional brasileiro, fez um caminho de descontinuidades e de ações esporádicas, marcada por iniciativas isoladas. Posteriormente, são silenciadas por um longo período, junto com alguns ideais de democracia. Seu retorno acontece juntamente com a abertura democrática, e, a partir dos anos 80, ganha a força dos movimentos em prol de melhorias na educação, sendo posteriormente presença nas políticas públicas com a oferta de programas e projetos educacionais de aumento da jornada escolar.

Na primeira seção, inicialmente, o conceito de Educação Integral e educação em tempo integral são abordados na intenção de conceituá-los para então distingui-los e/ou aproximá-los. Assim, acumulamos a compreensão de que a Educação Integral refere-se a uma ação educativa de formação humana, nas suas várias dimensões: intelectual, físicas, psíquica, emocional e social. Já o conceito de Educação em tempo integral, segundo a legislação brasileira, consiste na ampliação do tempo em sete horas ou mais horas por dia nas quais o aluno frequenta atividades educativas. Esta diferença é perceptiva ao enfatizarmos que o alargamento deste tempo de escola não significa necessariamente um espaço de desenvolvimento de Educação Integral. Pois existem experiências que apresentam uma jornada ampliada de educação sem que esta apresente modificação real no currículo trabalhado. É aquilo que Moll (2012) chama de “mais do mesmo”.

Neste estudo, encontramos aproximações nos termos não somente pela grafia das palavras, mas pela necessidade de convergência dos mesmos na efetivação de Projetos de Educação Integral, pois o desenvolvimento de múltiplas dimensões formativas, por sua vez, requer um tempo integral. Essa convergência aparece nos documentos oficiais do PME como parte das matrizes que o embasam, mas não a observamos presente nas concepções que emergiram da realidade observada, onde os termos são usados como diferentes ou como sinônimos.

Posteriormente, na mesma seção, a Educação Integral/em tempo integral é observada dentro do pensamento educacional brasileiro. Nele, as principais correntes que a abordam podem ser classificadas como: as autoritárias e democráticas, sendo que as primeiras reúnem o grupo dos integralistas e liberais ligados ao conservadorismo e ao liberalismo, e as democráticas os grupos ligados ao socialismo. Mas este movimento, no contexto brasileiro não tem se apresentado de forma linear, objetiva e estática, pois a característica que tem se efetivado nas experiências brasileiras advém das contribuições teóricas dessas correntes distintas, o que lhe dá uma diversidade e dinamicidade.

Neste contexto, uma constante que une os debates é a “formação do ser humano nas suas diversas dimensões” de forma interdisciplinar e ampla. Contraditoriamente, este ponto de

encontro é também o que mais produz diversidade: o significado da “formação mais completa”, que em cada corrente ganha novos significados. Essa discussão nos ajudou a contextualizar historicamente os embates desencadeados pelas matrizes ideológicas que influenciaram a concepção de Educação Integral no PME.

As ideias presentes nos documentos de orientação e estudos do Programa nos apresentam concepções de duas correntes teóricas distintas: a liberal e a democrática. A primeira apresenta-se ligada com maior ênfase às ideias de Anísio Teixeira através da defesa por uma ressignificação do ensino que a escola pode oferecer rumo a atividades mais significativas para sua vida, bem como a orientação para a construção do plano pedagógico das atividades do Programa com as pluralidades culturais que devem fazer parte dos saberes ensinados na escola. A segunda está presente nas ideias de Paulo Freire quanto à ênfase dada ao diálogo entre os saberes comunitários e escolares. Isso nos revela que não existe uma única tendência e/ou concepção de Educação Integral que represente o PME, ou para o qual ele nos leve, mas sim caminhos ainda a serem construídos no sentido de solidificar as discussões que as definirão de acordo com as experiências vivenciadas em nossas realidades.

Na terceira parte da Seção I, com o olhar voltado para conhecer estas realidades, registramos nossos esforços em analisar a tendência das pesquisas em políticas públicas voltadas para o aumento do tempo da criança na escola, a educação em tempo integral e o Programa Mais Educação no Brasil nos anos de 2010 a 2014, para tanto tomamos como base de dados os artigos publicados nos periódicos da ScIELO e em trabalhos apresentados na ANPED, no período referido.

A análise destes artigos nos possibilitou conhecer um universo amplo das experiências de jornada ampliada e/ou de tempo integral através dos trabalhos publicados. Com ele reafirmamos a diversidade de conceituações e práticas existentes de promoção e/ou indução da Educação Integral. Os resultados também são diversificados, cada realidade analisada nos artigos revelou uma diversidade de experimentações de processos para implementação, não se restringem a atestar o sucesso ou fracasso das experiências, mas diferentes formas de organização da escola pautada naquilo que cada uma se propõe a construir e na concepção de educação que os alicerça.

Na Seção II, continuamos na tentativa de desvelar nosso objeto e por isso voltamos à literatura das políticas públicas educacionais a fim de contextualizar o movimento que tem impulsionado as iniciativas governamentais no rumo da ampliação da jornada escolar no Brasil. Sua efetivação foi essencial para nossa compreensão das políticas de descentralização/desconcentração que nortearam a política educacional no país e

influenciaram a construção do PDE/MEC em 2007 como plano estratégico de fortalecimento da autonomia da escola e a melhoria da qualidade do ensino, pauta em que se assenta o Programa Mais Educação.

Sendo assim, contextualizamos o PME dentro do desenho do federalismo brasileiro, no qual os entes federados, com a colaboração do voluntariado e parcerias na comunidade escolar, são os responsáveis por executá-lo. Arelado a um discurso da mobilização de todos pela educação, materializaram um conjunto de orientações circunscritas no processo de reforma do Estado que promoveu a desconcentração disfarçada de descentralização na execução dos programas para os municípios e escolas e a instituição de parcerias. Na realidade, isso representou uma retirada das funções do Estado com a educação, sob o discurso de uma partilha de responsabilidades.

Ainda nesta seção II analisamos a centralidade que as escolas assumem neste formato de políticas públicas, a partir de 1990. Nelas observamos uma proposição em dividir as responsabilidades sociais relativas à educação com toda sociedade, fortalecendo as ações de intersectorialidade, municipalização, privatização e publicização. Neste contexto, na escola passamos a observar um movimento de ampliar sua responsabilização com a gestão de Programas, nos quais o centro de execução é a Escola. Fortalecendo a relação MEC & Escola.

Na Seção III, apresentamos a análise dos dados coletados no *lócus* de nossa pesquisa. Para tanto, definimos três dimensões de análise: O Processo de Implantação do PME em Igarapé-Miri, as concepções partilhadas neste recorte e o reflexo de suas ações nas escolas. Com a intenção de caracterizar nosso *lócus*, abordamos Igarapé-Miri nos seus aspectos políticos e culturais de sua história recente. Neste processo de conhecimento, situamos o processo de implantação do PME como ação da Secretaria Municipal de Educação com vistas a melhorar a qualidade da educação municipal.

No desvelar do momento de implantação, analisamos dois espaços distintos: a SEMED e duas Escolas municipais. Com a intenção de categorizar as concepções de Educação Integral/em tempo integral partilhadas pelos sujeitos educativos e também presente nos documentos produzidos neste contexto, entrevistamos na SEMED os seguinte profissionais envolvidos nos primeiros movimentos de implantação deste Programa: o Secretário de Educação, o Diretor de Educação e o Coordenador Municipal do PME. Na escola, ouvimos as experiências de duas professoras comunitárias/Coordenadoras escolares do PME sobre os reflexos do mesmo no espaço da escola.

As concepções que os sujeitos entrevistados partilharam na implantação do PME nos trouxeram uma diversidade de conceituações, demonstrando a confusão comum causada na

utilização dos termos nas múltiplas experiências. Entre as principais análises pontuamos que a maioria das concepções externadas pelos entrevistados podem ser classificadas como de influência da corrente positivista, na qual a promoção da Educação Integral/em tempo integral vem combater as desigualdades educacionais, sendo estas reflexos de uma política compensatória dos problemas educacionais causados pelas relações capitalistas de onde origina-se profundas desigualdades sociais.

A leitura e análise dos documentos produzidos na esfera do poder local com a intenção de implantar o PME nos permitem afirmar que houve na SEMED de Igarapé-Miri/PA um movimento organizado para sua implantação, com orientações, estudos do Programa e acompanhamento às escolas. Apesar do curto período disponibilizado para uma preparação administrativa e pedagógica da SEMED e das escolas, o esforço para a implantação do Programa contou com o empenho dos profissionais envolvidos e a vontade da gestão que creditou empenho nas possibilidades do Programa contribuir para melhoria do ensino público municipal.

O estudo consolidou que a ampliação progressiva da educação escolar é uma política impositiva do governo federal que tem movimentado a dinâmica da escola tradicional de turno reduzido, à qual historicamente nos acostumamos. O PME, segundo os documentos de orientação e estudo, se apresenta como parte desta agenda política e tem sido efetivado no Brasil, propondo a ampliação de mais um turno de educação com foco na promoção de espaços de construção da Educação Integral/em tempo integral, numa proposta de valorização dos saberes comunitários e de autonomia da escola.

Com relação às políticas de construção da “autonomia” da escola, na qual o PME se insere, reconhecemos a existências de influências dos organismos internacionais no processo de gestão do Programa, uma vez que sua execução em nível local demonstra que o controle sobre os processos não são repassados para a comunidade em sua totalidade, continuando centrada na esfera federal as principais decisões e diretrizes.

Das experiências vividas pelos sujeitos entrevistados, observamos avanços e limitações quanto à sua proposta original a partir do *lócus* analisado. Após este percurso, consideramo-nos capazes de traçar algumas considerações relevantes.

Um movimento positivo da implantação deste Programa no município se deu quando os depoimentos reforçaram as possibilidades de ação rumo à ampliação dos espaços e tempo do aluno da escola pública numa perspectiva de mudança de sua condição de turno reduzido (4 horas) de saber conteudista e fragmentado em disciplinas que não se interligam, para ampliação dos saberes trabalhados na comunidade escolar, que não se encerra em seus muros,

mas tem a comunidade/cidade como campo educativo. Nele ainda é possível o experienciar de uma metodologia onde os saberes se interligam em um mesmo processo educativo e, por isso, força-nos a uma reorganização do trabalho pedagógico rumo a discussões relevantes a respeito da democratização dos saberes. No entanto, não registramos, além das falas dos entrevistados, nenhum movimento organizado e/ou oficial rumo a esta discussão em nível local.

Do *locus* pesquisado emergem também as críticas ao seu processo de implantação que apresenta limitações para sua efetivação como política de promoção de Educação Integral. Entre as mais expressivas, está a falta da garantia por parte do poder público de espaços dignos e infraestrutura adequada para a vivência de projetos de Educação Integral. Sem desmerecer o mérito da reivindicação, pontuamos que a perspectiva de se trabalhar uma escola mais digna para milhões de crianças que recebem minguadas quatro horas de ensino não pode esperar que todas as mudanças que julgamos necessárias sejam realizadas para então iniciarmos esse movimento, pois, corremos o risco de jamais efetivá-las. Como afirma Pegorer (2014, p. 58): “se um município resolver aguardar o início dessa nova e urgente modalidade de educação para quando estiver com estrutura pronta, não começa nunca”.

Outra constante que emergiu deste momento foi a dificuldade de aceitação do Programa por alguns profissionais da educação e comunidade escolar local. Observamos um movimento de superação desta problemática quando, passada a emoção inicial do valor a ser recebido pela escola (pois era o maior em valores reais já recebidos pela escola até então), iniciaram-se as primeiras tensões causadas pelo esforço em adequar a escola ao seu novo desafio. Nesse aspecto, identificamos dois grupos: os que, envolvidos pelo Programa, iam organizando as atividades com as limitações que a escola apresentava, acreditando na possibilidade real de contribuir com a melhoria da educação; e o segundo grupo, que observava o seu universo tão bem organizado ser abalado por novas demandas que se apresentavam na escola. Em meio a estas contradições, o diálogo e a (in)formação foram apontados como os grandes aliados para soluções necessárias. Neste contexto, ressaltamos como positivo o esforço que as escolas tiveram para implantar o PME, principalmente na adequação da rotina já instituída na escola de turnos reduzidos com vistas a ampliar os tempos escolares.

As análises revelaram que muitos dos entraves que acorreram no interior da escola, nos aspectos pedagógicos e/ou administrativos, estavam relacionados à mudança no modelo de escola tradicional que vivenciamos e ao qual estávamos acostumados. Isso ficou bastante evidente na rejeição de alguns diretores, professores e pais ao Programa. No cotidiano escolar,

qualquer mudança que promova uma modificação no padrão já estabelecido provoca reações que nem sempre são favoráveis. Especificamente neste estudo, acreditamos que o “novo” Programa trouxe, além das mudanças, algumas dúvidas em sua execução. Este é um quadro que, apesar de apresentar mudanças positivas, ainda se mantém, sendo atribuído pela centralidade das ações do Programa, que tem suas diretrizes construídas em um desenho horizontal.

Esta dificuldade mostrou-se comum em várias experiências brasileiras, conforme aprofundamos na Seção I. A dificuldade de espaço físico apropriado perpassa muito pela infraestrutura da escola pública que, em muitos casos, além de precária para funcionar em turnos, não foi construída para receber outras atividades além das cognitivas em sala de aula. Essa escola se percebe agora tendo que adequar seus espaços para receber a criança e/ou jovem num contraturno para atividades esportivas, culturais e outras, o que acaba gerando insegurança e resistência, principalmente dos gestores.

Por fim, ao analisarmos a implantação do PME na Secretaria Municipal de Educação em Igarapé-Miri/PA, acreditamos que nesta realidade ele se materializou como ação governamental de ampliação da jornada escolar no ensino fundamental com êxito de um Programa que trouxe para a escola a possibilidade de refletir sua prática atual com vistas à mudança de seu paradigma tradicional. Embora esta reflexão tenha acontecido como num processo de imposição durante o enquadramento da escola ao seu formato já instituído, acreditamos ter instigado um repensar fazer pedagógico com vistas à democratização dos saberes e a uma formação integral.

Vale ressaltar que a execução do PME nas escolas por si só não significa a promoção de uma política de Educação Integral, enfatizando que, para a mesma se efetivar, é urgente e necessário criar condições materiais, financeiras e profissionais de forma estrutural. No entanto, não acreditamos que tais mudanças acontecerão sem nenhum movimento inicial que induza tal fato. Consideramos ser necessário que vivenciemos paulatinamente experiências que promovam discussão e diálogo neste sentido, a fim de estreitarmos os laços democráticos indispensáveis para a promoção do sonho possível de Educação Integral.

Cabe-nos ainda pontuar que o PME é uma oportunidade ímpar para experienciar essas vivências, discutirmos o que queremos e podemos na/da educação pública de nosso país. Repensar as nossas práticas educativas desde o aspecto estrutural até o social, passando necessariamente pelo curricular-pedagógico e político, com vistas a tornar mais humano o processo ensino-aprendizagem de crianças e jovens. Para isso, a democratização do acesso à educação, a ampliação dos saberes que a escola trabalha, a superação do conhecimento

fragmentado, a modificação na estrutura curricular da escola de turno e a seriedade e rigor nos gastos e financiamentos da educação são, para nós, ações essenciais, parafraseando Arroyo (2012), um justo e digno viver.

Nessa perspectiva, reconhecemos que existe um *movimento educativo de ampliar a jornada escolar modificando a rotina da escola*- assim como define Moll (2012) - sendo desenvolvido pela SEMED e escolas em Igarapé-Miri. Nesta pesquisa, ainda não encontramos elementos que nos indique uma efetiva política de Educação integral implantada. No entanto, foi possível vislumbrar a materialização de ações de uma formação de um número considerável de alunos numa perspectiva mais ampliada rumo ao campo das artes, da pesquisa, da tecnologia e dos esportes. Ressaltamos que a dicotomia turno/contra-turno ainda se mantém como um desafio para o objetivo proposto.

A experiência de Igarapé-Miri com o PME representa mais uma importante contribuição no que tange à discussão da temática *Educação Integral em tempo integral*. Sua execução nas escolas possibilitou um novo olhar para os objetivos do ensino público que se efetivou naquela realidade e apontou o novo caminho rumo à melhoria do mesmo. No entanto, se apresenta ainda como ineficaz para a superação da escola de turno fragmentada e conteudista. Na sua dinâmica, as aulas das disciplinas convencionais ocorrem em um turno e as outras atividades do PME, consideradas *complementares*, no turno contrário, com aparente prioridade a atividades do turno, fato que dificulta a inicial possibilidade de integração curricular e a superar da fragmentação do conhecimento.

Para tanto, apontamos, a título de contribuição, que o PME pode contribuir ainda mais do que o fez neste *lócus* quanto ao seu propósito de indutor da Educação Integral em tempo integral se, futuramente, conseguir firmar parcerias com/na comunidade do entorno, criar espaços de participação mais efetiva das pessoas da comunidade na execução do Programa, promover diálogos mais amplos sobre a temática no município, na possibilidade de modificar o currículo escolar atual tornando-o mais interdisciplinar e introduzindo ações de possibilitem uma real intersetorialidade na execução do mesmo. Assinalamos ainda que tais ações afirmativas não podem ser realizadas sem o cumprimento do dever constitucional do Estado com o financiamento da educação pública de forma efetiva, planejada, eficiente e sensível às necessidades e peculiaridades regionais e locais.

Por fim, mas não significando a última palavra a ser dita nesta temática, pois esta pesquisa abre novas possibilidades de reflexão, acreditamos que a principal contribuição do PME para esta municipalidade é a ampla aceitação da ampliação da jornada escolar, uma vez que o Programa foi gradualmente sendo estendido na Rede municipal ao longo do período

analisado. Fato que nos indica uma aceitação da comunidade escolar a sua execução. O principal legado que o PME constrói em Igarapé-Miri/PA é a constatação de que é possível e urgente ampliar as dimensões trabalhadas e o tempo de educação das escolas públicas.

A aprovação do PME, especificamente em sua meta 6, indica que este representa mais um desafio para a educação, e que, para tanto, o município deve caminhar rumo a novos desafios, tendo o Plano Municipal de Educação como o primeiro de muitas outras experiências que ele precisa realizar nesta tarefa. No entanto, ratificamos nosso posicionamento de que o objetivo desta meta só poderá ser atingido se formos capazes de construir Projetos de ampliação da jornada em que seja garantido o comprometimento governamental com o financiamento das ações e as mudanças estruturais de que a escola precisa nos âmbitos material e subjetivo para o seu funcionamento com êxito. Tais reflexões deverão fazer parte de novos projetos e na pauta constante das lutas pela defesa da educação pública e de qualidade.

Nossa intenção é estar à disposição desta conquista, para consolidá-la, fortalecê-la e ampliá-la para os filhos e filhas da classe trabalhadora de Igarapé Miri/PA.

REFERÊNCIAS

ANDRE, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. Estudo de Caso em Pesquisa e Avaliação Educacional. 1ª ed. Brasília: Líber Livro Editora, 2005.

ARROYO, Miguel Gonzales. **O direito ao tempo de escola**. Cadernos de Pesquisa, s.l., n. 65, p. 3-10, 1988. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/1191/1197>. Acesso em: 15 out. 2014.

_____. O direito a tempos-espacos de um justo e digno viver. In: MOLL, Jaqueline et al. (Org.). **Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012. cap. 1, p. 33-45.

BOGDAN, Robert & BILKEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação**. Uma Introdução à Teoria a aos Métodos. Porto: Porto Editora, 1994.

BRANCO, Veronica. Desafios para a implantação da Educação Integral: análise das experiências desenvolvidas na região sul do Brasil. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n.º. 45, p. 111-123, jul./set. 2012. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/er/n45/08.pdf>. Acessado em 15 de Outubro de 2014.

BRASIL, Ministério da Administração e Reforma do Estado/Câmara da Reforma do Estado. **Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado**. Brasília, 1995. Disponível em www.planalto.gov.br. Acessado em 17 de janeiro de 2015.

_____. **Portaria Interministerial n.º. 17**, de 24 de abril de 2007. Brasília, 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=14887&Itemid=817>. Acesso em: 15 out. 2014.

_____. **Educação integral/educação integrada e(m) tempo integral: concepções e práticas na educação brasileira- Mapeamento das experiências de jornada escolar ampliada no Brasil**, Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/component/docman/?task=doc_download&gid=8199&Itemid=. Acessado em: 15 de Out. de 2014.

_____. **Programa Mais Educação: Gestão Intersetorial no Território**. Cadernos Séries Mais Educação, Brasília, 2009a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cader_maiseducacao.pdf. Acessado em: 25 de Agosto de 2015.

_____. **Educação Integral: texto de referência para o debate nacional**. Cadernos Séries Mais Educação, Brasília, 2009b. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cadfinal_educ_integral.pdf. Acessado em: 25 de Agosto de 2015.

_____. **Rede de Saberes Mais Educação:** pressupostos para Projetos Pedagógicos de Educação integral. Cadernos Séries Mais Educação, Brasília, 2009c. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cader_maiseducacao.pdf. Acessado em: 25 de Agosto de 2015.

_____. **Programa Mais Educação: Passo a Passo.** – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2009d. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/component/docman/?task=doc_download&gid=8202&Itemid=. Acessado em: 15 de Outubro de 2014.

_____. **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: 25/05/2014.

CAMINI, Lucia. **Política e gestão educacional brasileira.** 1ª edição. São Paulo: Outras Expressões, 2013

CASTRO, Adriana de; LOPES, Roseli Esquerdo. A escola de tempo integral: desafios e possibilidades. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 71, p. 259-282, abr./jun. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v19n71/a03v19n71.pdf>. Acessado em 15 de Outubro de 2014.

CAVALARI, Rosa Feiteiro. **Integralismo:** ideologia e organização de um partido de massa no Brasil. Bauru, SP: Edusc, 1999.

CAVALIERE, Ana Maria Vilella. Educação integral: uma nova identidade para a escola brasileira”. **Revista Educação & Sociedade.** Campinas, n. 81, p. 247-270, dez. 2002. Disponível em: www.scielo.br/pdf/es/v23n81/13940.pdf. Acesso em: 25 jun. 2014.

_____. Escolas de Tempo Integral versus Alunos em Tempo Integral. **Em Aberto**, Brasília, v. 22, n. 80, p. 51-63, dez. 2009. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/1470/1219>. Acessado em 29 de Setembro de 2014.

_____; MAURICIO, Lúcia Veloso. **As Práticas de Ampliação da Jornada Escolar no Ensino Fundamental: Sobre Modelos e Realidades.** UNIRIO. Rio de Janeiro, ANPED-2011.

_____. Escolas de Tempo Integral *versus* Alunos em Tempo Integral. **Em Aberto**, Brasília, v. 22, n. 80, p. 51-63, dez. 2009.

CHIZZOTI, Antonio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 8ª ed. São Paulo, SP: Cortez, 2006. Biblioteca da educação. Série, 1.V.16.

_____. **Pesquisa Qualitativa em ciências humanas e sociais. Evolução e Desafios** Revista Portuguesa de Educação, Braga, Portugal, n. 002, p. 221-236, Ano/Vol. 16. 2012. Universidade de Minho.

COELHO, Lígia Martha C. da Costa. Integralismo, anos 30: Uma Concepção de Educação Integral. In: *Congresso Nacional de História da Educação*, 3., 2004, Curitiba. **Anais...** Curitiba: PUCPR, 2003.

_____. História(s) da educação integral. **Rev. Em Aberto**, Brasília, v. 22, n. 80, p. 83-96, set./dez. 2009. Disponível em: <http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/1472/1221>. Acesso em: 25 jun. 2014.

_____. **Educação Integral: Concepções e Práticas na Educação fundamental**, Curitiba. ANPED Rio de Janeiro, GT: Educação Fundamental n.13, 2010.

_____. **Questões Colocadas pela Ampliação da Jornada Escolar no Brasil**. UERJ-FFP, Rio de Janeiro, ANPED-2012.

_____. **Alunos do Ensino Fundamental, Ampliação da Jornada Escolar e Educação Integral**. UNIRIO, Rio de Janeiro, ANPED-2011.

_____; HORA, Dayse Martins; ... [et al.]. **Alunos em Tempo no Estado do Rio de Janeiro: Universalidade ou Focalização?** UNIRIO, UCP e PUC Rio, Rio de Janeiro, ANPED-2013.

COSTA, Claudio Nascimento da. **O projeto escola de tempo integral no Pará: caso da escola miriti**. 2015. 262 f. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Pará – PPGED, Belém/PA, 2015.

COSTA, Vera Lúcia Cabral; MAIA, Eny Mariza; MANDEL, Lúcia Mara. **Gestão Educacional e descentralização: novos padrões**. 2ª edição. São Paulo: Cortez, 1997.

FRANCO, Maria Laura P. B. **Análise do Conteúdo**. Brasília: Plano, 2003.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a Crise do Capitalismo Real**. 6. Ed. São Paulo Cortez, 2010.

GANDINI, R. P. C.; RISCAL, S. A. **A gestão da educação como setor público não-estatal e a transição para o estado fiscal no Brasil**. In: OLIVEIRA, D. A.; ROSAR, M. F. (Orgs.). **Política e gestão da educação**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

GONÇALVES, Antonio Sérgio. Reflexões sobre educação integral e escola de tempo integral. **Cadernos Cenpec: Fundação Itaú Social** – Unicef. São Paulo: n.º 2, p. 129-135, 2006. Disponível em: <http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/viewFile/136/168>. Acesso em: 15 out. 2014.

IGARAPÉ-MIRI. PROJETO DE LEI Nº 05 de 08 de JUNHO de 2015. Igarapé-Miri, 2015. Disponível em: <http://camaraigarapemiri.com.br/>. Acesso em: 25 Mai. 2016

KRAWCZYK, NORA RUT. Políticas de Regulação e Mercantilização Da Educação: Socialização Para Uma Nova Cidadania? In: <http://www.scielo.br/pdf/es/v26n92/v26n92a05.pdf>. acessado em 18/08/2009.

_____. Em Busca de Uma Nova Governabilidade na Educação. In: OLIVEIRA, D. A.; ROSAR, M. F. (Orgs.). **Política e Gestão da Educação**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

LEITE, Lucia Helena Alvarez; CARVALHO, Levindo Diniz e VALADARES, Juarez Melgaço. **Curso de aperfeiçoamento na modalidade de educação à distância: Educação Integral e Integrada**, Belo Horizonte, 2010. Módulo II: Desenvolvimento da Educação Integral no Brasil, Universidade Aberta do Brasil/UFMG- grupo TEIA (Territórios, Educação Integral e Cidadania), 2013. p.144.

LÜCK, Heloísa. **Concepções e processos democráticos de gestão educacional**. Petrópolis, RJ: Vozes 2010. Série Cadernos de Gestão.

MARQUES, Luciana Rosa. **A descentralização da gestão escolar e a formação de uma cultura democrática nas escolas públicas**. Recife: Ed. Universitária UFPE, 2007.

MASSON, Gizeli. **As Contribuições do Método Materialista Histórico e Dialético para a Pesquisa sobre Políticas Educacionais**. UEPG, Caxias do Sul, ANPED - SUL - 2012.

MATOS, Sheila Cristina Monteiro. **Os saberes diferenciados nas práticas educativas do programa mais educação/mais escola: avanços e desafios**. UNIRIO. Rio de Janeiro: ANPED-2011. Disponível em: <http://34reuniao.anped.org.br/images/trabalhos/GT13/GT13-247%20int.pdf>. Acesso em: 19 out. 2014.

MAURICIO, Lúcia Veloso. **Questões colocadas pela ampliação da jornada escolar no Brasil**. UERJ-FFP. Rio de Janeiro, ANPED-2012. Disponível em: <http://34reuniao.anped.org.br/images/trabalhos/GT13/GT13-247%20int.pdf>. Acesso em: 19 out. 2014.

MENEZES, Janaína Specht da Silva. Educação em Tempo Integral: Direito e Financiamento. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 45, p. 137-152, jul/set. 2012. Editora UFPR 137.

_____; BONATO, Nailda Marinho da Costa Bonato; FERNANDES, Claudia de Oliveira. **Ampliação da Jornada Escolar nas Regiões Nordeste e Sudeste: Tempos, Espaços e Denominações das Experiências no Ensino Fundamental**. UNIRIO, Rio de Janeiro, ANPED-2010.

MOLL, Jaqueline. A agenda da educação integral: compromissos para sua consolidação como política pública. In: _____ et al. (Org.). **Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012 . cap. 8, p. 129-146.

_____; LECLERC. Gesuína de Fátima Elias. Programa Mais Educação: avanços e desafios para uma estratégia indutora da Educação Integral e em tempo integral. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 45, p. 91-110, jul./set. 2012. Editora UFPR.

MOROZ, Melina e GIANFALDONI, Monica Helena T. Alves. O processo de pesquisa: iniciação, Brasília: Plano Editora, 2002.

NOSELLA, Paolo. **A Escola de Gramsci**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

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

_____, Vitor Henrique. et al. A escola pública de tempo integral: universalização do ensino e problemas sociais. **Cadernos de Pesquisa**, s.l., n. 65, 1988. Disponível em: <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/cp/arquivos/707.pdf>. Acesso em: 15 out. 2014.

PEGORER, Valter. **Educação Integral: Um sonho possível e de realização necessária**. 1. ed. São Paulo: Textonovo, 2014.

PENTEADO, Andre. Programa Mais Educação como Política de Educação Integral para a Qualidade. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 39, n. 2, p. 463-486, abr./jun. 2014.

PERONI, Vera. Breves considerações sobre a redefinição do papel do estado. **Política Educaional e o papel do Estado no Brasil dos anos 1990**. São Paulo: Xamã, 2003 (p.21-71).

SANTOMÉ, J. T. **Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

_____. Mudanças na configuração do papel do Estado e sua influencia na política educacional. PERONI, V.; BASSO, V.; PEGARO, L. ET.AL (ORGs.). **Dilemas da**

educação brasileira em tempos de globalização neoliberal: entre o público e o privado. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2006 (p.11-23).

SANTOS, Terezinha Fátima Andrade Monteiro dos. Conversas sobre a Gestão da Autonomia Financeira como Política de Descentralização na Escola Pública. In: GEMAQUE, Rosana Maria Oliveira; LIMA, Rosangela Novaes (orgs). **Políticas Públicas Educacionais- O Governo Lula em questão.** Belém: CEJUP, 2006

SANTOS, Crisolita Gonçalves dos. **A gestão da política educacional em igarapé-miri e o pde escola: o lugar da autonomia e da qualidade do ensino.** 2012. 194 f. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Pará – PPGED, Belém/PA, 2012.

SILVA, Jamerson Antonio de Almeida; SILVA, Katharine Ninive Pinto. A hegemonia às avessas no Programa Mais Educação. **Rev. bras. Estudos Pedagógicos** (online), Brasília, v. 94, n. 238, p. 701-720, set./dez. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbeped/v94n238/a04v94n238.pdf>. Acesso em: 19 out. 2014.

_____. Analisando a Concepção de Educação Integral do Governo Lula/Dilma através do Programa Mais Educação. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 30, n. 01, p. 95-126, Março/2014. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-46982014000100005&script=sci_arttext. Acesso em: 22 jun. 2015.

SOUSA, Luisete do Espírito Santo. **A Tendência das Pesquisas em Políticas Públicas de Promoção da Educação em Tempo Integral No Brasil.** In: Encontro Estadual de Política e Administração da Educação do Pará- ANPAE- NORTE. 5., 2014, Santarém/PA. **Anais...** Santarém: UFOPA, 2014. p. 15-25.

SOUZA, Angelo Ricardo de. Reformas Educacionais: descentralização, gestão e autonomia da escola. **Educar**, Curitiba, n. 22, p. 17-49, 2013.

THIOLLENT, Michel. **Crise Metodológica, Investigação Social e Enquete Operária.** São Paulo: Polís, 1987.

TITTON, Maria Beatriz Pauperio e PACHECO, Suzana Moreira. Educação Integral: a construção de Novas Relações no Cotidiano. In: MOLL, Jaqueline... [et al.]. **Caminhos da Educação Integral no Brasil: direito a outros tempos espaços e educativos.** 1ª Edição. Porto Alegre: Penso, 2012. cap. 9, p. 149 – 171.

VIEIRA, Sofia Lerche. **Política Educacional em Tempos de Transição (1985-1995).** Brasília; Plano, 2000.

VIRIATO, E. Descentralização e desconcentração como estratégia para redefinição do espaço público. In: Lima, A. B. (org.) **Estado, políticas educacionais e gestão compartilhada.** São Paulo: Xamã, 2004. (pp. 39-60)

Sites Consultados:

CIDADE IGARAPÉ-MIRI. Disponível em: <http://www.qedu.org.br/cidade/3202-igarape-miri/ideb/ideb-por-escolas?dependence=5&grade=1&edition=2009>. Acessado em: 15/10/2015.

CENPEC. Disponível em: <http://www.cenpec.org.br/>. Acessado em: 22/10/2015

EDUCACIONAL. Disponível em: http://www.educacional.com.br/legislacao/leg_i.asp
ACESSADO EM 14/09/2015.

FIES. Disponível em: <http://sisfiesportal.mec.gov.br/fies.html>. Acessado em 25/01/2015.

IDESP (Instituto de Desenvolvimento Econômico, Social e Ambiental do Pará). Disponível em: <http://www.idesp.pa.gov.br/paginas/produtos/EstatisticaMunicipal/pdf/IgarapeMiri.pdf>. Acessado em: 05 de outubro de 2015.

INEP- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/>>. Acesso em: 24/06/2014.

INEP/- PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/saeb/parametros-curriculares-nacionais/>>. Acesso em: 24/06/2014

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA/IBGE - Censo populacional. Disponível em: Acesso em 10.10.2015.

MAPA DE IGARAPÉ-MIRI. Disponível em: http://ademirhelenorocha.blogspot.com.br/2013_02_01_archive.html. Acessado em: 22/10/2015

PORTAL DO FNDE. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/fnde/sala-de-imprensa/noticias/item/5183-meta-%C3%A9-atender-a-7-milh%C3%B5es-de-estudantes-em-60-mil-escolas> Disponível em :15/04/2016

PORTAL DO MEC. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=143:simec>. Acessado em: 15/10/2015

PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=16690&Itemid=1115/>. Acesso em: 24/06/2014 e 23/09/2014.

TAXA DE RENDIMENTO POR REGIÕES DO BRASIL. Disponível em:
<http://portal.inep.gov.br/indicadores-educacionais>. Acessado em: 19/05/2016.

ANEXOS
(A, B, C e D)

ANEXO A

DOC 01 - Modelo de Plano de Ação Pedagógica



ESTADO DO PARÁ
 PREFEITURA MUNICIPAL DE IGARAPÉ-MIRI
 SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
 DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
 ESCOLA: _____

PLANEJAMENTO – MAIS EDUCAÇÃO E OUTROS

O QUE FAZER? (Diretrizes e Ações)	COMO FAZER? (Estratégias...)	QUANDO FAZER? (Cronograma, Calendário de Trabalho...)	QUEM FAZ? (Pessoas envolvidas...)
FORMAR UM COMITÊ POR ESCOLA PARA DISCUTIR, INTERAGIR E COLOCAR PARA FUNCIONAR OS PROGRAMAS MAIS EDUCAÇÃO, PDE- ESCOLA, PDE-INTERATIVO, PACTO ANTI-DROGAS, MAIS CULTURA NAS ESCOLAS ...			
SELEÇÃO DE MONITORES PARA OS PROGRAMAS			

ANEXO A

DOC 01 - Modelo de Plano de Ação Pedagógica



ESTADO DO PARÁ
PREFEITURA MUNICIPAL DE IGARAPÉ-MIRI
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
ESCOLA: _____

PLANEJAMENTO – MAIS EDUCAÇÃO E OUTROS

O QUE FAZER? (Diretrizes e Ações)	COMO FAZER? (Estratégias...)	QUANDO FAZER? (Cronograma, Calendário de Trabalho...)	QUEM FAZ? (Pessoas envolvidas...)
ENCONTRAR LOCAIS PARA FUNCIONAMENTO DO PROGRAMA			
ARTICULAR, SENSIBILIZAR E VISITAR AS FAMÍLIAS DOS ALUNOS SELECIONADOS PARA O PROGRAMA Obs.: Lembrando que os alunos selecionados, em sua maioria devem participar do PBF			

Rua 7 de setembro - Cidade Nova - 68430-000 – Igarapé-Miri - Pará

ANEXO A

DOC 01 - - Modelo de Plano de Ação Pedagógica

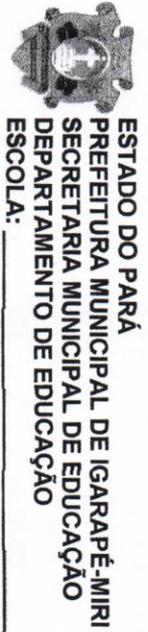


ESTADO DO PARÁ
PREFEITURA MUNICIPAL DE IGARAPÉ-MIRI
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
ESCOLA: _____

PLANEJAMENTO – MAIS EDUCAÇÃO E OUTROS			
O QUE FAZER? (Diretrizes e Ações)	COMO FAZER? (Estratégias...)	QUANDO FAZER? (Cronograma, Calendário de Trabalho...)	QUEM FAZ? (Pessoas envolvidas...)
PLANEJAR AS ATIVIDADES COM OS MONITORES DO PROGRAMA			
PLANEJAR E ORGANIZAR O INÍCIO DAS ATIVIDADES E AULA INAUGURAL DO PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO NA SUA ESCOLA.			

ANEXO A

DOC 01 - Modelo de Plano de Ação Pedagógica



PLANEJAMENTO – MAIS EDUCAÇÃO E OUTROS			
O QUE FAZER? (Diretrizes e Ações)	COMO FAZER? (Estratégias...)	QUANDO FAZER? (Cronograma, Calendário de Trabalho...)	QUEM FAZ? (Pessoas envolvidas...)
MONITORAR A TRAJETÓRIA ESCOLAR DO ALUNO (rendimento, frequência, evasão...)			
ORGANIZAR AS ESTRATÉGIAS PARA LANCHE, ALMOÇO E LANCHE...			

ANEXO A

DOC 01 - Modelo de Plano de Ação Pedagógica

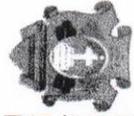


ESTADO DO PARÁ
PREFEITURA MUNICIPAL DE IGARAPÉ-MIRI
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
ESCOLA: _____

PLANEJAMENTO – MAIS EDUCAÇÃO E OUTROS			
O QUE FAZER? (Diretrizes e Ações)	COMO FAZER? (Estratégias...)	QUANDO FAZER? (Cronograma, Calendário de Trabalho...)	QUEM FAZ? (Pessoas envolvidas...)
<p>INCLUIR AS ATIVIDADES DESENVOLVIDAS NO PROGRAMA NO PROJETO, NAS AÇÕES, NA PROGRAMAÇÃO DA ESCOLA</p> <p>Obs.: O Programa Mais Educação, assim como os outros Programas ou Projetos fazem parte da Escola não são uma parte deslocada</p>			
<p>PROMOVER A INTEGRAÇÃO ESCOLA - FAMÍLIA - COMUNIDADE</p>			

ANEXO A

DOC 01 - Modelo de Plano de Ação Pedagógica



ESTADO DO PARÁ
 PREFEITURA MUNICIPAL DE IGARAPÉ-MIRI
 SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
 DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
 ESCOLA: _____

PLANEJAMENTO – MAIS EDUCAÇÃO E OUTROS

O QUE FAZER? (Diretrizes e Ações)	COMO FAZER? (Estratégias...)	QUANDO FAZER? (Cronograma, Calendário de Trabalho...)	QUEM FAZ? (Pessoas envolvidas...)

Rua 7 de setembro - Cidade Nova - 68430-000 – Igarapé-Miri - Pará

[Assinatura]
 Nascimento M
 Rosilene N em Adm. Escolar
 Especialista MEC Nº 1.146
 Portaria MEC Nº 0710
 Republicação CRS

ANEXO B

DOC 04 - Relatório das Ações do Setor de Ensino Fundamental II e Mais Educação/2011



ESTADO DO PARÁ
PREFEITURA MUNICIPAL DE IGARAPÉ-MIRI
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
Coordenação de 5ª a 8ª Série Regular e Modular.



RELATÓRIO DAS AÇÕES DO SETOR DE ENSINO FUNDAMENTAL II E MAIS EDUCAÇÃO/2011

Nº	AÇÃO	OBJETIVO	PERÍODO	METODOLOGIA	RECURSOS	PÚBLICO ALVO	LOCAL	SÍNTESE DAS AÇÕES
01	Calendário de visita as escolas	Elaborar um calendário de visitas para um melhor acompanhamento das escolas	1º e 2º Semestre de 2011	-Visitas as escolas de Ensino Fund. II em 04 etapas	-Motos, lancharia e Carro - Computador, impressora, papel -Livro de ata.	Sector técnico pedagógico da SEMED e Equipe gestora das escolas.	Nas escolas da Cidade e do Campo	O calendário de Visitas de Acompanhamento pedagógico, foi desenvolvido em 04 etapas, durante o ano letivo, onde após cada etapa houve análise e registro da situação de cada escola no livro de registro, bem como a comunicação ao Diretor de Ensino.
02	Capacitação de professores para melhoria	Proporcionar Melhorias no processo de ensino que	1º e 2º semestres de 2011	-Capacitação através de cursos de utilização metodologias	Motos, lancharia, e carro -Computador - Impressora,	Professores de Língua portuguesa e matemática,	Centro de formação Açai	A capacitação para o trabalho com o IDEB, teve seu início no ano passado e aconteceu no Centro de fotográficos/cidade)etc.

ANEXO B

DOC 04 - Relatório das Ações do Setor de Ensino Fundamental II e Mais Educação/2011

da nota do IDEB escolar e municipal	resultem no aumento da taxa do IDEB das escolas	1º e 2º semestre	centro de formação tendo profissionais da área como ministrantes.	papel -Livro de ata Data show. - Notebook	coordenadores e gestores.	Escola Manoel A. de Castro.	Formação Açai, em módulos tendo como público professores das disciplinas de língua portuguesa e Matemática. Nesse ano, houve trabalhos em algumas escolas orientados pela secretaria objetivando melhor desempenho, formação continuada em agosto (dia 18 e 19), e um simulado da prova Brasil, promovido pela SEMED nas escolas do campo e da cidade. Constatou-se que houve escolas onde as equipes gestoras não realizaram bom acompanhamento dos professores quanto ao IDEB.
03 Formação continuada para os docentes das séries do Ens. Fund. II em destaque o grupo de docentes das disciplinas: Ciências, Arte, Inglês e Ensino Religioso e	Promover a formação continuada para os docentes objetivando a melhoria da prática docente		- Elaboração de um plano de formação para docentes do Em. Fund. II -Reunião de professores de disciplinas afins em 06 grupos. -Contratação de profissionais para ministrarem a 1ª etapa do curso, com acompanhamento	Motos, e carro, computador Impressora, papel, caixa amplificada, microfone, notebook e data show. -Livro de ata.	Professores ministrantes das disciplinas do Ensino Fundamental II regular e SOME		O Curso foi realizado como ação contida no Plano de ações da Coordenação Pedagógica do setor de Ens. Fund. II do ano de 2011. Nesse sentido, desenvolve-se por meio de um plano de formação continuada para docentes, meta deste setor, através de agrupamento de docentes. Apesar de o plano conter duas etapas de formação, não houve a 2ª etapa

ANEXO B

DOC 04 - Relatório das Ações do Setor de Ensino Fundamental II e Mais Educação/2011

	história.		pedagógico dos técnicos do Departamento de Educação da SEMED.					correspondente ao segundo semestre. Além disso, não houve ministrantes para formação dos docentes de Inglês e faltou focalizar separadamente o curso dos docentes de Artes e de Educação Física.
04	Projeto político pedagógico	Identificar as escolas que não estão priorizando a elaboração e execução do PPP. Acompanhar pedagogicamente as escolas.	1º e 2º semestre	Realizar visitas de acompanhamento pedagógico em 100% das escolas. Promover capacitação com tema do P.P.P.	Motos, e carro, computador Impressora, papel, caixa amplificadora, microfone, notebook e data show. -Livro de ata.	Equipe gestora das escolas.	Escolas da rede Municipal de ensino.	A equipe técnica pedagógica da SEMED realizou as visitas e promoveu os cursos. Entretanto, faltou maior ênfase por parte das escolas na elaboração e pontualidade nos prazos estabelecidos para entrega.
05	Plano de trabalho das equipes gestoras das escolas.	Orientar a elaboração dos planos das equipes gestoras das escolas.	1º semestre de 2011	Reuniões pedagógicas para a elaboração dos planos. Orientação durante as visitas.	Motos, e carro, computador Impressora, papel, caixa amplificadora, microfone, livro de ata.	Equipe gestora das escolas.	Escolas da rede Municipal de ensino.	Apesar das visitas, das orientações, não houve apresentação dos planos pelas escolas.
06	Verificar abaixa frequência dos Professores nas escolas	Identificar a ausência constante dos professores nas escolas. Orientar os	1º e 2º semestre de 2011.	Acompanhamento da frequência dos professores nas escolas pelos gestores e da SEMED pelo setor pedagógico e DRH	Transporte, frequência Livro de registro Relatório.	Equipe gestora das escolas.	Escolas e SEMED	-Houve faltas frequentes, elaboração de relatórios por parte de alguns gestores, porém o problema continuou mesmo com diminuição desta ausência.

ANEXO B

DOC 04 - Relatório das Ações do Setor de Ensino Fundamental II e Mais Educação/2011

07	Demora na lotação de professores de algumas disciplinas.	Identificar causas da falta de lotação de professores nas escolas Lotar professores, no início do ano letivo.	1º e 2º semestre de 2011.	Acompanhar o processo de lotação de professores junto com as visitas às escolas para verificar possíveis faltas de professores em suas lotações.	Transporte, relatórios Computador de Livro de registro	Gestores escolares	Escolas e SEMED	- Houve muita troca de professores, faltas frequentes, relatórios porêm, o problema se manteve em 40% das escolas (cidade) - Falta maior acesso a lotação pelo setor pedagógico da SEMED ou maiores informações sobre a lotação, rotatividade, nomeações, contratos e mudanças de professores das escolas (cidade).
08	Trabalho articulado nas escolas (gestor e coordenador pedagógico)	Identificar problemas de articulação entre gestores e coordenadores das escolas	1º semestre de 2011	Acompanhar através de reuniões e visitas regularmente o trabalho da equipe gestora das escolas	Transporte, relatórios Computador de Livro de registro	Gestores e coordenadores pedagógicos das escolas.	Equipe gestora das escolas.	Durante as visitas, reuniões, por meio de relatos de professores e pais, verificou-se que ainda existem gestores que não conhecem bem a realidade de suas escolas. Outro fator evidente é que os coordenadores não

ANEXO B

DOC 04 - Relatório das Ações do Setor de Ensino Fundamental II e Mais Educação/2011

09	Diminuir o número de alunos na formação das turmas.	Verificar a matrícula das escolas e o número de alunos por sala de aula procurando formar turmas de acordo com a quantidade prevista na legislação vigente.	1º semestre de 2011	Visitar as escolas no período da matrícula e pré matrícula.	Transporte, computadores, Livros de registro	Setor técnico pedagógico da SEMED e Equipe gestora das escolas.	Escolas e SEMED	realizaram as formações para os professores de suas escolas, sendo que a maior parte das formações foram realizadas pela SEMED. Algumas horas pedagógicas foram transformadas em reuniões administrativas. Outra situação apresentada foi o trabalho dividido por horários entre coordenadores pedagógicos, por nível de ensino, fugindo de uma visualização melhor visão do funcionamento das escolas. Houve ainda a falta de encontros mais frequentes para coordenadores.
								O setor pedagógico participou da matrícula no Campo, realizou visitas nas escolas e solicitou o número de alunos e turmas. Houve uma redução em 30% das escolas, sendo que no Campo houve maior incidência.


 Assinatura do(a) Responsável
 Nome: _____
 Nº: _____
 Matrícula: _____
 Data: _____

ANEXO B

DOC 04 - Relatório das Ações do Setor de Ensino Fundamental II e Mais Educação/2011

RESUMO DAS AÇÕES DO SETOR DE ENSINO FUNDAMENTAL II e MAIS EDUCAÇÃO/2011

Nº	Ação	Data	Setor/Responsável
01	Visita a escola Raimundo Emiliano	13/01/2011	Fundamental II
04	III Encontro dos Servidores Municipais de Educação	14/02/2011	Todos
05	Apresentação do P.T.A do Setor de Ensino Fundamental II	22/02/2011	Fundamental II
06	I Jornada Pedagógica/ Formação continuada de professores.	10e11/03/2011	Todos
07	Apresentações do P. P. P das escolas da cidade.	12 e 14/03/2011	Todos
10	I Seminário de Discussões do SOME	19/04/2011	Fundamental II
11	Visitas nas escolas	24/03 a 12/10/2011	Fundamental II
12	Divulgação do 7º Concurso Cultural	11/04 a 20/04/2011	Fundamental II
13	Reunião Geral dos Setores da SEMED	24/05/2011	Todos
14	Participação nos JEM'S	25/05/2011	Todos
15	Participação nos projetos da Educação Infantil	08/06 e 14/06/2011	Educação Infantil
16	Formação Continuada para a Prova Brasil -2011	18 e 19/08/2011	Fundamental I e II
17	Aplicação do Simulado da Prova Brasil nas escolas municipais	23/08 e 31/08/2011	Fundamental I e II
18	Abertura Oficial da Semana da Pátria/ 2011	01/09/2011	todos
19	Desfile das escolas mirienses e Bandas das escolas 2011	05/09 a 07/09/2011	Fundamental I e II
20	Início do Acompanhamento Pedagógico do Programa Mais Educação	15/09/2011	Ens. Fundamental II
21	Participação na Aula Inaugural da Escola Perciliano Tourão Corrêa	19/09/2011	Ens. Fundamental II
22	Participação no I Seminário da EJA	23/09/2011	EJA
23	Organização do I Seminário do Pró-Letramento	23/09/2011	Fundamental
24	Visita na escola Eurídice Marques, Santa Barbara, Altair Lemos, Enequina, Maramata e Marilda Nunes	18/10/2011	Ens. Fundamental II
25	Visitas nas escolas Aristóteles, Ebenezer, Manoel A. de Castro e Ana Dalila	19/10/2011	Ens. Fundamental II
26	Encontro com os gestores das escolas (Mais Educação)	20/10 a 21/10/2011	Fundamental
27	Aula Inaugural na Escola Marilda Nunes	31/10/211	Ens. Fundamental II
28	Olimpiadas Estudantins	11/11/2011	Jogos e Recreação
29	Revisão do PAR	23/11 a 24/11/2011	Todos
30	Encontro com os Gestores	28/11/2011	Fundamental

ANEXO B

DOC 04 - Relatório das Ações do Setor de Ensino Fundamental II e Mais Educação/2011

31	Visitas nas escolas Santa Bárbara, Perciliano e Enequina, Maranata, Aristóteles e Marilda (Mais Educação)	20/12/2011	Ensino Fundamental II
32	Visitas nas escolas Manoel A. de Castro, Eurídice, Altair e Ebenezer (Mais Educação)	21/12/2011	Ensino Fundamental II
32	Participação na Apresentação de trabalhos na escola Maranata	22/12/2011	Educação Infantil e Fundamental I


 Roblene M. Nascimento
 Especialista em Ação Escolar
 R. Juazeiro - C.S. N. 170

ANEXO C

DOC 05- Ações da Coordenação do Programa Mais Educação/2012

MEC - Ministério da Educação

SIMEC- Sistema Integrado do Ministério da Educação.

Ações da Coordenação do Programa Mais Educação- SEMED/2012

Ação	Objetivo	Metodologia	Período	Público	Recursos	Síntese das atividades
Cadastro dos gestores e coordenadores das escolas contempladas com o Programa.	Realizar um cadastramento das escolas do programa em 2012, para um sistema de correspondência entre escolas e MEC.	-Conversa com as pessoas sobre o funcionamento do programa e realizar a partir dos dados documentais o cadastro, criando email e senhas. - Realização do Cadastro via On line.	Fevereiro a Março de 2012.	Gestores, Professores- responsáveis pelas escolas e Coordenadores Pedagógicos.	Data-show Computador Impressora.	O cadastro das escolas foi realizado no período de 02/04 a 13/04/2012. Entretanto, as orientações iniciaram desde a 1ª reunião em 13/02/2012, envolvendo as 46 escolas, contempladas neste ano.
Acompanhamento pedagógico das escolas	Acompanhar as ações das escolas com conversas, orientações, fornecimento de materiais e sugestões para resolução de problemas referentes ao funcionamento do Programa.	-Conversa com as pessoas sobre o funcionamento das atividades. -Orientações para a resolução de problemas. -Requerimento de dados -Explicações sobre o uso dos recursos.	Fevereiro a dezembro	Gestores, Professores, Coordenadores Pedagógicos, professores-Coordenadores, Monitores e Conselheiros	Computador Impressora, Papel, leis etc..	O acompanhamento das escolas foi realizado nos dois semestres, em situações diversas desde a organização das turmas, uso de recursos até o desenvolvimento das atividades.
Acompanhamento pedagógico através de visitas.	Executar as visitas nas escolas	-Elaboração de uma ficha de acompanhamento -Ir até as escolas -Observar o desenvolvimento de atividades	Abril a dezembro de 2012	Comunidade Escolar	Data-show Computador Impressora e Meios de transporte	As visitas nas escolas foram realizadas nos dois semestres sendo que no Campo elas se deram em maior frequência no 2º semestre, quando a maioria deu início as atividades do Programa.

ANEXO C

DOC 05 - Ações da Coordenação do Programa Mais Educação/2012

Exposição de trabalhos ou intercâmbio do Programa Mais Educação.	Realizar um encontro para exposição de trabalhos ou intercâmbio do Programa Mais Educação.	-organizar os materiais para o encontro; -Enviar os convites para as escolas; - Fazer levantamento dos materiais -Realizar o encontro.	Outubro Novembro	Comunidade escolar e sociedade mirlense	Computador, Impressora, Caixa amplificada e microfone, meio de transportes,	ou intercâmbio do Programa Mais Educação aconteceu em Junho n Primeiro encontro do trabalhadores na SEMED Outros intercâmbio aconteceram durante ano em Cerimônias realizadas pelas próprias escolas com participação Coordenação Municipal
Aula Inaugural	Participar das Cerimônias de Aula Inaugural das Escolas contempladas em 2011 e nas do ano 2012	-organizar os materiais para o encontro, conforme os convites recebidos;	Fevereiro a Dezembro	Comunidade escolar e sociedade mirlense	Data-show, Computador, Impressora, Caixa	A participação Coordenação Municipal do Programa Educação em Igualdade
Encontro dos trabalhadores do Programa Mais Educação.	Promover um encontro dos trabalhadores do Programa Mais Educação para avaliação do 1º e do 2º semestre de 2012 e para formações.	-organizar os materiais para as escolas e para os técnicos pedagógicos da SEMED -Realizar o encontro	Maio Setembro 1º e 2º Semestre.	Coordenadores Pedagógicos, Professores coordenadores e monitores do programa	Data-show, Computador, Impressora, Caixa amplificada e microfone	Aconteceram dois Encontros dos trabalhadores do Programa Mais Educação, um na Cidade outro no Campo.
Formação para os coordenadores e monitores do Programa Mais Educação das 46 escolas	Promover uma formação para coordenadores do programa e monitores sobre o que é o programa.	-organizar os materiais para a formação; -Enviar os convites para as escolas; -Realizar o curso.		Coordenadores Pedagógicos, Professores coordenadores	Data-show, Computador, Impressora, Caixa amplificada e microfone	As Formações para os coordenadores e monitores do Programa aconteceram nos dois encontros, em várias reuniões e em atendimento individuais por escolas, onde eram atendidas as equipes.
				Comunidade	Data-show,	A Exposição de trabalho

ANEXO D

DOC 06 - Histórico de Visita as Escolas



MEC- Ministério da Educação

SIMEC- Sistema Integrado do Ministério da Educação.

PDDE EDUCAÇÃO INTEGRAL

Programa Mais Educação

Histórico de visitas nas escolas

O Acompanhamento Pedagógico que realizei, iniciou em 15 de Setembro de 2011, com leituras de materiais e posteriormente com as visitas nas escolas.

A primeira escola no Município a iniciar o programa foi a Escola Vereador Perciliano Tourão Corrêa, com lançamento em 19 de setembro de 2011, em uma cerimônia com as famílias dos alunos, o diretor de ensino Nielson Nunes e o Coordenador do Ensino Fundamental Márcio Demerson. As visitas nas escolas em 2011 foram paralelas às atividades do Setor de Ensino Fundamental II da qual partilhava esta coordenação.

As visitas na Escola Perciliano foram a um total de 03 sendo nos dias: 19 de setembro, 20 de dezembro de 2011 e 21 de março de 2012.

A 2ª escola a lançar o programa foi a Escola Marilda Nunes no dia 31 de outubro de 2011. As visitas foram 18 de outubro de 2011, 31 de outubro, 20 de dezembro e no dia 21 de março de 2012.

A 3ª escola do programa foi Escola Ana Dalila Ferreira de Oliveira, no dia 07 de novembro de 2011. Assim recebeu visitas nos dias : 19 de outubro de 2011, 20 de dezembro de 2011 em Março de 2012.

A 4ª escola do programa foi Escola Maranata, no dia 08 de novembro de 2011. Assim recebeu visitas nos dias: 19 de outubro de 2011, 20 de dezembro de 2011 em Março de 2012.

A 5ª escola a dar início ao programa foi Escola Enedina Sampaio Melo, no dia 15 de Outubro de 2011. As visitas nos dias: 19 de outubro de 2011, 20 de dezembro de 2011 em Março de 2012.

A 6ª escola Santa Barbara iniciou as atividades no mesmo dia em que a escola Enedina, no dia 15 de outubro de 2012. E recebeu visitas em: 18 de outubro de 2011, 20 de dezembro de 2011 e em 21 de Março de 2012.

Estas seis escolas deram início em 2011. Portanto receberam do MEC através do PDDE Educação Integral um recurso para o Programa no ano de 2012, assim que for concluída a primeira fase.

As seis escolas seguintes somente deram início no ano de 2012, portanto não receberam recurso de 2012, pelo fato de terem reprogramado o recurso de 2011. Entretanto receberam visitas desde 2011.

A escola Aristoteles Emiliano de Castro deu início as atividades do Programa Mais Educação no dia 07 de Fevereiro de 2012, mas recebeu visitas desde 2011, nos dias: 19 de outubro, 21 de dezembro e após o lançamento em março.

ANEXO D

DOC 06 - Histórico de Visita as Escolas

A escola Professora Eurídice Soares Marques de Sousa deu início as atividades em 27 de fevereiro de 2012. As visitas nesta escola foram em 18 de outubro de 2011 e em 21 de dezembro de 2011 e março de 2012.

A terceira escola a dar início ao programa foi a Escola Ebenezér, no dia 27 de fevereiro de 2011, ou seja, no mesmo dia da Eurídice. As visitas foram nos dias: 19 de outubro de 2011, 22 de dezembro de 2011 em 12 de Março de 2012.

A escola Altair Lemos Carneiro começou as atividades do Mais Educação no dia 03 de março de 2012. As visitas na escola Altair Lemos foram em 18 de outubro de 2011, 21 de dezembro de 2011, 02 de março por ocasião da aula inaugural e no dia 21 de março de 2012.

A escola Manoel Antonio de Castro deu início ao Programa em 03 de Março de 2012. No entanto teve várias visitas nos dias: 18 de outubro, 21 de dezembro, em 02 de março e 21 de março de 2012.

A escola São Sebastião do Rio Meruú, primeira escola do Campo a ter o Programa Mais Educação deu início aos trabalhos no dia 13 de março de 2012. Recebeu visitas em 2011 do Coordenador Municipal Nielson Nunes, no dia 14 de Setembro da Coordenação Municipal junto com a Secretária de Educação e no dia 23 de outubro de 2012, da Coordenadora Pedagógica Municipal Rosilene do Nascimento.

Outras visitas da Coordenação aconteceram em Cerimônia de Lançamento do Programa em várias escolas, contempladas em 2012.


Rosilene N. M. Nascimento
Especialista em Adm. Escolar
Portaria MEC Nº 1.746
Resolução CRS Nº 01/01

APÊNDICES
(A, B, C, D, E e F)

APÊNDICE – A**ROTEIRO DAS ENTREVISTAS****APÊNDICE A****ROTEIRO DE ENTREVISTA COM O SECRETÁRIO DE EDUCAÇÃO**

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

ROTEIRO DE ENTREVISTA: SECRETÁRIO DE EDUCAÇÃO

- 1- Fale-nos um pouco sobre você, sua trajetória profissional e seu envolvimento com o PME?
- 2- Qual a sua concepção de Educação Integral em tempo integral?
- 3- O que é o PME?
- 4- Como ele foi implantado? Que mudanças foram feitas para recebê-lo?
- 5- Que atividades você priorizou na implantação do programa em sua gestão?
- 6- O que é o significa e/ou significou, pra você, a implantação do PME (Expectativas?)?
- 7- Como aconteceu o desenvolvimento do programa em sua gestão (antes e durante)?
- 8- Que atividades você considera essenciais para o bom desenvolvimento do PME na escola pública Brasileira?
- 9- Como você avalia a implantação do programa neste município? Contribuições para o processo ensino/apz. desenvolvido e as dificuldades de execução a nível municipal?
- 10- Como se configura a Coordenação do PME no organograma da SEMED? Desde que tempo existe esta configuração?
- 11- Como você observou a relação dos entes federados nesta implantação?

APÊNDICE – A
ROTEIRO DAS ENTREVISTAS



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

ROTEIRO DE ENTREVISTA: DIRETOR DE EDUCAÇÃO

- 1- Fale-nos um pouco sobre você, sua trajetória profissional e seu envolvimento com o PME?
- 2- Qual a sua concepção de Educação Integral em tempo integral?
- 3- O que é o PME?
- 4- Como ele foi implantado? Que mudanças foram feitas para recebê-lo?
- 5- Que atividades você priorizou na implantação do programa em sua gestão?
- 6- O que é o significa e/ou significou, pra você, a implantação do PME (Expectativas)?
- 7- Como aconteceu o desenvolvimento do programa no período em que você atuou como diretor de ensino/educação (antes e durante)?
- 8- Que atividades você considera essenciais para o bom desenvolvimento do PME na escola pública Brasileira?
- 9- Como você avalia a implantação do programa neste município? Contribuições para o processo ensino/apz. desenvolvido e as dificuldades de execução a nível municipal?
- 10- Como as ações do programa se interligam com as demais atividades desta diretoria a nível municipal (processos de planejamento, financiamento e avaliação)?
- 11- Como você observou a relação dos entes federados nesta implantação?

APÊNDICE – A
ROTEIRO DAS ENTREVISTAS



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

ROTEIRO DE ENTREVISTA: COORDENADOR DO PME

- 1- Fale-nos um pouco sobre você, sua trajetória profissional e seu envolvimento com o PME?
- 2- Qual a sua concepção de Educação Integral em tempo integral?
- 3- O que é o PME?
- 4- Que atividades foram realizadas para a implantação do PME?
- 5- Que atividades a coordenação priorizou na implantação do programa sob sua coordenação?
- 6- Quais avanços o PME promoveu ou promove na rede municipal de ensino?
- 7- Como se configura a ligação desta coordenação com as demais desta secretaria?
- 8- Que processos de organização, planejamento, avaliação e apoio pedagógico tem se configurado a nível municipal neste processo?
- 9- Existe um Plano de execução do PME? É interligado com o Plano Municipal de Educação?
- 10- Existe algum mecanismo de monitoramento e avaliação municipal do programa (pedagógico/financeiro/de resultados)?

APÊNDICE – A
ROTEIRO DAS ENTREVISTAS



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

**ROTEIRO DE ENTREVISTA COM O PROFESSOR COMUNITÁRIO –
COORDENADOR DO PME NA ESCOLA**

- 1- Fale-nos um pouco sobre você, sua trajetória profissional e seu envolvimento com o PME?
- 2 - Como aconteceu a implantação e desenvolvimento do programa na escola em que você trabalhou como Professor Comunitário ou Coordenador do PME sob os aspectos de infraestrutura, organização do trabalho pedagógico, avaliação e etc.? Que mudanças foram feitas pra recebe-lo?
 - 1- Descreva a sua relação com a SEMED durante este período?
 - 2- Quais dificuldades foram sentidas durante este processo?
 - 3- Na sua realidade, há um dialogo da escola regular com o PME?
 - 4- Houveram avanços com a implantação do PME em sua escola? Se sim, quais deles você considera significativo?
 - 5- Os recursos (humanos e materiais) disponíveis em sua escola são suficientes para execução do PME?

APÊNDICE - B

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIMENTO



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Convidamos o (a) Sr. (a) para participar da pesquisa “POLÍTICAS DE AMPLIAÇÃO DA JORNADA ESCOLAR: A IMPLANTAÇÃO DO PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO EM IGARAPÉ-MIRI/PA”, sob a responsabilidade da pesquisadora **Luisete do Espírito Santo Sousa**, a qual pretende “analisar a implantação do Programa Mais Educação na gestão municipal de educação em Igarapé-Miri/PA”.

Sua participação é voluntária e se dará por meio de informações sobre sua prática no processo de planejamento e realização do trabalho administrativo e pedagógico.

Os riscos decorrentes de sua participação na pesquisa são ínfimos já que ocultaremos a sua identidade no relato e análise das informações. Se você aceitar participar, estará contribuindo para o meu conhecimento e demais membros da comunidade acadêmica e outros estudiosos da área de políticas públicas.

Se depois de consentir em sua participação o Sr. (a) desistir de continuar participação, tem o direito e a liberdade de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, seja antes ou depois da coleta de dados, independente do motivo e sem nenhum prejuízo a sua pessoa. O (a) Sr. (a) não terá nenhuma despesa e também não receberá nenhuma remuneração. Os resultados da pesquisa serão analisados e publicados, mas sua identidade não será divulgada, sendo guardada em sigilo. Para qualquer outra informação, o (a) Sr. (a) poderá entrar em contato com o pesquisador no endereço: Rua Deputado Graciano Almeida, nº 22, Centro, Igarapé-Miri/Pa, CEP.: 68.430-000, pelo telefone (91) 91639072, ou poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa na UFPA.

Consentimento pós-Informação

Eu, ROSILENE NAZARE M. NASCIMENTO, fui informado sobre o que o pesquisador quer fazer e porque precisa da minha colaboração, e entendi a explicação. Por isso eu concordo em participar do projeto, sabendo que não vou ganhar nenhuma remuneração e que posso pedir a retirada de minhas informações em qualquer momento. Este documento é emitido em duas vias que serão ambas assinadas por mim e pelo pesquisador, ficando uma via com cada um de nós.

Rosilene M. Nascimento
Assinatura do participante **Rosilene N. M. Nascimento**
Especialista em Adm. Escolar
Portaria MEC nº 1.745
Resolução GRS nº 01/94

Luisete do Espírito Santo Sousa
Assinatura do Pesquisador Responsável

Data: 19/10/2015

APÊNDICE - C

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIMENTO



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Convidamos o (a) Sr. (a) para participar da pesquisa “**POLÍTICAS DE AMPLIAÇÃO DA JORNADA ESCOLAR: A IMPLANTAÇÃO DO PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO EM IGARAPÉ-MIRI/PA**”, sob a responsabilidade da pesquisadora **Luisete do Espírito Santo Sousa**, a qual pretende “analisar a implantação do Programa Mais Educação na gestão municipal de educação em Igarapé-Miri/PA”.

Sua participação é voluntária e se dará por meio de informações sobre sua prática no processo de planejamento e realização do trabalho administrativo e pedagógico.

Os riscos decorrentes de sua participação na pesquisa são ínfimos já que ocultaremos a sua identidade no relato e análise das informações. Se você aceitar participar, estará contribuindo para o meu conhecimento e demais membros da comunidade acadêmica e outros estudiosos da área de políticas públicas.

Se depois de consentir em sua participação o Sr. (a) desistir de continuar participação, tem o direito e a liberdade de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, seja antes ou depois da coleta de dados, independente do motivo e sem nenhum prejuízo a sua pessoa. O (a) Sr. (a) não terá nenhuma despesa e também não receberá nenhuma remuneração. Os resultados da pesquisa serão analisados e publicados, mas sua identidade não será divulgada, sendo guardada em sigilo. Para qualquer outra informação, o (a) Sr. (a) poderá entrar em contato com o pesquisador no endereço: Rua Deputado Graciano Almeida, nº 22, Centro, Igarapé-Miri/PA, CEP.: 68.430-000, pelo telefone (91) 91639072, ou poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa na UFPA.

Consentimento pós-Informação

Eu, JANILSON OLIVEIRA FONSECA, fui informado sobre o que o pesquisador quer fazer e porque precisa da minha colaboração, e entendi a explicação. Por isso eu concordo em participar do projeto, sabendo que não vou ganhar nenhuma remuneração e que posso pedir a retirada de minhas informações em qualquer momento. Este documento é emitido em duas vias que serão ambas assinadas por mim e pelo pesquisador, ficando uma via com cada um de nós.

Janilson Oliveira Fonseca
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
PREFEITURA MUNICIPAL DE IGARAPÉ-MIRI/PA
Assinatura do participante

Luisete do Espírito Santo Sousa
Assinatura do Pesquisador Responsável

Data: 20 / 10 / 2015

APÊNDICE - D

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIMENTO



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Convidamos o (a) Sr. (a) para participar da pesquisa “**POLÍTICAS DE AMPLIAÇÃO DA JORNADA ESCOLAR: A IMPLANTAÇÃO DO PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO EM IGARAPÉ-MIRI/PA**”, sob a responsabilidade da pesquisadora **Luisete do Espírito Santo Sousa**, a qual pretende “analisar a implantação do Programa Mais Educação na gestão municipal de educação em Igarapé-Miri/PA”.

Sua participação é voluntária e se dará por meio de informações sobre sua prática no processo de planejamento e realização do trabalho administrativo e pedagógico.

Os riscos decorrentes de sua participação na pesquisa são ínfimos já que ocultaremos a sua identidade no relato e análise das informações. Se você aceitar participar, estará contribuindo para o meu conhecimento e demais membros da comunidade acadêmica e outros estudiosos da área de políticas públicas.

Se depois de consentir em sua participação o Sr. (a) desistir de continuar participação, tem o direito e a liberdade de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, seja antes ou depois da coleta de dados, independente do motivo e sem nenhum prejuízo a sua pessoa. O (a) Sr. (a) não terá nenhuma despesa e também não receberá nenhuma remuneração. Os resultados da pesquisa serão analisados e publicados, mas sua identidade não será divulgada, sendo guardada em sigilo. Para qualquer outra informação, o (a) Sr. (a) poderá entrar em contato com o pesquisador no endereço: Rua Deputado Graciano Almeida, nº 22, Centro, Igarapé-Miri/Pa, CEP.: 68.430-000, pelo telefone (91) 91639072, ou poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa na UFPA.

Consentimento pós-Informação

Eu, LAYANE DE MELO PAULA, fui informado sobre o que o pesquisador quer fazer e porque precisa da minha colaboração, e entendi a explicação. Por isso eu concordo em participar do projeto, sabendo que não vou ganhar nenhuma remuneração e que posso pedir a retirada de minhas informações em qualquer momento. Este documento é emitido em duas vias que serão ambas assinadas por mim e pelo pesquisador, ficando uma via com cada um de nós.

Layane de Melo Paula

Assinatura do participante

Luisete do Espírito Santo Sousa

Assinatura do Pesquisador Responsável

Data: 09/05/2016

APÊNDICE - E

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIMENTO



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Convidamos o (a) Sr. (a) para participar da pesquisa “**POLÍTICAS DE AMPLIAÇÃO DA JORNADA ESCOLAR: A IMPLANTAÇÃO DO PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO EM IGARAPÉ-MIRI/PA**”, sob a responsabilidade da pesquisadora **Luisete do Espírito Santo Sousa**, a qual pretende “analisar a implantação do Programa Mais Educação na gestão municipal de educação em Igarapé-Miri/PA”.

Sua participação é voluntária e se dará por meio de informações sobre sua prática no processo de planejamento e realização do trabalho administrativo e pedagógico.

Os riscos decorrentes de sua participação na pesquisa são ínfimos já que ocultaremos a sua identidade no relato e análise das informações. Se você aceitar participar, estará contribuindo para o meu conhecimento e demais membros da comunidade acadêmica e outros estudiosos da área de políticas públicas.

Se depois de consentir em sua participação o Sr. (a) desistir de continuar participação, tem o direito e a liberdade de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, seja antes ou depois da coleta de dados, independente do motivo e sem nenhum prejuízo a sua pessoa. O (a) Sr. (a) não terá nenhuma despesa e também não receberá nenhuma remuneração. Os resultados da pesquisa serão analisados e publicados, mas sua identidade não será divulgada, sendo guardada em sigilo. Para qualquer outra informação, o (a) Sr. (a) poderá entrar em contato com o pesquisador no endereço: Rua Deputado Graciano Almeida, nº 22, Centro, Igarapé-Miri/Pa, CEP.: 68.430-000, pelo telefone (91) 91639072, ou poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa na UFPA.

Consentimento pós-Informação

Eu, FRANCELI PINHEIRO PANTOJA, fui informado sobre o que o pesquisador quer fazer e porque precisa da minha colaboração, e entendi a explicação. Por isso eu concordo em participar do projeto, sabendo que não vou ganhar nenhuma remuneração e que posso pedir a retirada de minhas informações em qualquer momento. Este documento é emitido em duas vias que serão ambas assinadas por mim e pelo pesquisador, ficando uma via com cada um de nós.

Francieli Pinheiro Pantoja
Assinatura do participante

Luisete do Espírito Santo Sousa
Assinatura do Pesquisador Responsável

Data: 18 / 01 / 2016

APÊNDICE - F

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIMENTO



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Convidamos o (a) Sr. (a) para participar da pesquisa "POLÍTICAS DE AMPLIAÇÃO DA JORNADA ESCOLAR: A IMPLANTAÇÃO DO PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO EM IGARAPÉ-MIRI/PA", sob a responsabilidade da pesquisadora **Luisete do Espírito Santo Sousa**, a qual pretende "analisar a implantação do Programa Mais Educação na gestão municipal de educação em Igarapé-Miri/PA".

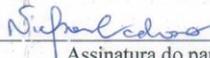
Sua participação é voluntária e se dará por meio de informações sobre sua prática no processo de planejamento e realização do trabalho administrativo e pedagógico.

Os riscos decorrentes de sua participação na pesquisa são ínfimos já que ocultaremos a sua identidade no relato e análise das informações. Se você aceitar participar, estará contribuindo para o meu conhecimento e demais membros da comunidade acadêmica e outros estudiosos da área de políticas públicas.

Se depois de consentir em sua participação o Sr. (a) desistir de continuar participação, tem o direito e a liberdade de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, seja antes ou depois da coleta de dados, independente do motivo e sem nenhum prejuízo a sua pessoa. O (a) Sr. (a) não terá nenhuma despesa e também não receberá nenhuma remuneração. Os resultados da pesquisa serão analisados e publicados, mas sua identidade não será divulgada, sendo guardada em sigilo. Para qualquer outra informação, o (a) Sr. (a) poderá entrar em contato com o pesquisador no endereço: Rua Deputado Graciano Almeida, nº 22, Centro, Igarapé-Miri/PA, CEP.: 68.430-000, pelo telefone (91) 91639072, ou poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa na UFPA.

Consentimento pós-Informação

Eu, NIELSON DO SOCORRO NUNES CARDOSO, fui informado sobre o que o pesquisador quer fazer e porque precisa da minha colaboração, e entendi a explicação. Por isso eu concordo em participar do projeto, sabendo que não vou ganhar nenhuma remuneração e que posso pedir a retirada de minhas informações em qualquer momento. Este documento é emitido em duas vias que serão ambas assinadas por mim e pelo pesquisador, ficando uma via com cada um de nós.


Assinatura do participante

Assinatura do Pesquisador Responsável

Data: ____ / ____ / ____