

**UNIVERSIDADE REGIONAL INTEGRADA DO ALTO URUGUAI E DAS
MISSÕES**

PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, EXTENSÃO E PÓS-GRADUAÇÃO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

MESTRADO EM EDUCAÇÃO

**PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO NA PERSPECTIVA DE UMA POLÍTICA DE
EDUCAÇÃO INTEGRAL: APORTES DO CICLO DE POLÍTICAS**

ANA PAULA DUSO

Frederico Westphalen, novembro de 2015.

ANA PAULA DUSO

**PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO NA PERSPECTIVA DE UMA POLÍTICA DE
EDUCAÇÃO INTEGRAL: APORTES DO CICLO DE POLÍTICAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGEDU da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Edite Maria Sudbrack

Frederico Wetphalen, novembro de 2015

IDENTIFICAÇÃO

1 Instituição de Ensino/Unidade

URI – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões

Câmpus de Frederico Westphalen

Rua Assis Brasil, 709 – Bairro Itapagé – 98400-000 – Frederico Westphalen – RS

2 Direção do Câmpus

Diretor-Geral: Profa. Silvia Regina Canan

Diretor-Administrativo: Prof. Clovis Quadros Hempel

Diretora-Acadêmica: Profa. Elisabete Cerutti

3 Departamento/Curso

Chefe Departamento de Ciências Humanas –Prof^a. Dra. Luci Mary Duso Pacheco

Coordenadora do PPGEDU – URI: Profa. Dra. Edite Maria Sudbrack

4 Disciplina

Dissertação I

5 Orientadora:

Profa. Dra. Edite Maria Sudbrack

6 Orientanda:

Ana Paula Duso

7 Temática

Programa mais educação na perspectiva de uma política de educação integral: aportes do ciclo de políticas

Dedico esse trabalho a toda minha família e amigos que juntos comigo viveram os momentos mais loucos, felizes, desafiantes e gratificantes durante o Mestrado em Educação, acreditando que um profissional competente é aquele que busca nos pequenos detalhes fazer a diferença.

EPÍGRAFE

“Devemos lutar pela igualdade sempre que a diferença nos inferioriza, mas devemos lutar pela diferença sempre que a igualdade nos descaracteriza”.
Boaventura de Souza Santos.

AGRADECIMENTOS

Agradecer é um ato generoso, presente em todos os nossos atos, principalmente no que tange à vida acadêmica, que passamos por momentos conflituosos, para os quais necessitamos de apoio e estabilidade principalmente da família. É nesse sentido que quero agradecer a cada um em especial de forma sincera e generosa.

A Deus, primeiramente por me conceder a vida e me guiar pelo caminho julgado o certo durante esses anos de trabalho afinco, pela escuta e amparo nos momentos de fraquezas e incertezas.

Aos meus pais, por estarem junto comigo em todos os momentos, ajudando-me sem medir esforços. Minha mãe pelas palavras de incentivo quando me deparava com os obstáculos mais conflituosos. Meu pai com seu jeito e manejo para resolver as questões mais burocráticas e os famosos “Puxões de orelha”. Muito Obrigado a vocês pelo incentivo e ajuda durante o Mestrado.

Minhas irmãs, Luciene, Elen e Luci Mary, que nos diferentes momentos estiveram presentes no incentivo, no apoio e na ajuda. Cada uma em especial dedicando um pouco do seu tempo para me ouvir, corrigir o português, fazer o abstract, olhar se o parágrafo esta bem redigido e o principal, estarem presentes quando eu mais precisei.

Aos amigos que compreenderam os momentos em que não pude me fazer presente nas horas de lazer, em especial a Maria Angelica Guerra Balestrin e a Thais Ribeiro, pelas palavras bonitas de valorização e incentivo na carreira docente. E ainda, a amiga Leticia Zanella, que em vários momentos me dizia: Vamos Dona Ana, você tem que terminar essa Dissertação, obrigada Leti por estar sempre ao meu lado.

Aos colegas de Mestrado que proporcionaram momentos de muita alegria e harmonia em todo o percurso, mostrando que a turma se faz com companheirismo, com trocas de conhecimentos, com uma palavra amiga e o maior dos sentimentos, o respeito as diferenças de cada um, para que juntos possamos somar o todo e fazer desta trajetória um lugar bom de estar.

O meu carinho e gratidão aos colegas da URI, em especial a Leticia Zanella e a Lidiane Stival, que além de transmitir seus conselhos e experiências, souberam apoiar-me nas dificuldades encontradas no processo de construção da Dissertação.

A todos os professores do Programa de Pós-graduação em Educação – Mestrado em Educação, Prof^ª Edite, Prof^ª Luci, Prof^ª Silvia, Prof^ª Neusa, Prof^o Cenio, Prof^o Arnaldo, meu agradecimento por repartir seus conhecimentos, vivências, experiências, e nos fazer acreditar que somos capazes de transformar sonhos em realidade. Muito obrigada pelos ensinamentos durante esses 2 anos.

A minha orientadora, Prof^ªDr^a Edite Maria Sudbrack, pelo exemplo de dedicação, de sabedoria e competência enquanto profissional, por me mostrar que o estudo e a pesquisa fazem partes de nossa vida para sempre, não importa o que você quer fazer enquanto profissional, mas deixe marcas boas para que os outros possam reconhecer seu trabalho. Obrigada pela paciência nos momentos de fragilidade, obrigada pelas palavras de incentivo quando as minhas faltavam e mais do que nunca obrigada pela pessoa que és e por estar sempre ao meu lado mostrando que conhecimento e sabedoria são construídos ao longo de uma jornada de muito esforço, dedicação e competência. Obrigada Prof^ª Edite pelos ensinamentos de sempre, espero que possa contar ainda por muitos anos com a sua presença.

Gostaria de agradecer em especial a minha irmã Luci Mary Duso Pacheco, meu exemplo de profissional, de pessoa e de chefe. Que me incentivou e me incentiva em todos os momentos a ser uma pessoa melhor a cada dia, com ela aprendi que não importa a tarefa que lhe foi dada, faça-a com dedicação e mostre o melhor de si. Honestidade e Competência são as palavras que regem um profissional. Obrigada imensamente pelos” puxões de orelha” quando não estava simplesmente ótimo aquilo que era para fazer, pelos conselhos que mais eram uma Palestra, mas que diziam tudo o que era preciso ouvir. Obrigada por mostrar diariamente a todos nós que temos o privilégio de conviver com você que para ser bom basta ser bom. Muito Obrigada pelo exemplo de pessoa, profissional e irmã que você é.

Agradecimento, em especial, à Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI, como um todo, que através de sua missão: “O nosso evento objetiva colocar em práticas os propósitos preconizados em nossa missão, que é formar pessoal ético e competente, inserido na comunidade regional, capaz de construir o conhecimento, promover a cultura, o intercâmbio, a fim de desenvolver a consciência coletiva na busca contínua da valorização e solidariedade humanas e sua visão: “Ser reconhecida como uma universidade de referência que prima pela qualidade, ação solidária, inovação e integração com a comunidade”, prima por uma educação de

qualidade e preocupa-se em formar profissionais competentes para enfrentar um mercado de trabalho competitivo.

Ainda, agradecer à URI também pelo incentivo a formação continuada de seus funcionários, dando suporte para a estabilidade de tal função.

Também, agradecer ao PPGEDU, no papel das secretarias do Programa pelos auxílios quando foram solicitadas.

Enfim, obrigada a todos de forma carinhosa que estiveram presentes comigo durante essa etapa do Mestrado em Educação.

RESUMO

Este estudo tem como objetivo, analisar o Programa Mais Educação através do Ciclo de Políticas na perspectiva da educação integral, dando enfoque à prática e execução desta política. Julga-se que através da abordagem idealizada pelos pesquisados Stephen Ball e Richard Bowe (1992) a análise da política adquire um caráter mais denso e, por isso, a escolha dessa perspectiva. Neste sentido, o presente trabalho aponta alguns caminhos possíveis para que os estudos sobre as políticas educacionais possam, além de indicar as fragilidades da relação Estado e sociedade, que por vezes tornam as políticas públicas apenas instrumentos de poder, também apreender a configuração que elas assumem nos diferentes contextos em que são aplicadas. Presente na maioria das escolas estaduais/públicas do Brasil, o Programa Mais Educação é o foco dessa pesquisa, tendo como lócus de análise e aprofundamento desta política educacional, as escolas que oferecem esta proposta. Considerando que as políticas educacionais são um desdobramento das políticas públicas, estando portanto, relacionadas ao poder político, o estudo propõe-se compreender que a política abrange um conjunto de interações que visam a atingir um determinado objetivo e, a partir do qual inicia-se a ação que será desenvolvida pelo governo. A pesquisa em questão justifica-se pelo fato de ser um assunto recente, pouco explorado, havendo uma vasta possibilidade de conhecimentos a serem debatidos, estudados e analisados. Com essa pesquisa, em nível de formação *stricto sensu*, busca-se essa aproximação das ações cotidianas da escola no desenvolvimento do Programa Federal “Mais Educação” com o entendimento e estudo teórico do ciclo de políticas de Stephen Ball e Richard Bowe (1992), quando estabelecem que, ao analisar as políticas à luz dos ciclos, é possível situar seu foco de análise, desde a formação do discurso de uma política até a interpretação dos sujeitos que a implementam. Esta abordagem dos autores apresenta a possibilidade de um entendimento mais minucioso do processo de Políticas, da sua criação até sua efetividade na prática. Esta dissertação está dividida em quatro capítulos. No primeiro capítulo aborda-se a metodologia utilizada para desenvolver a pesquisa, na sequência, foi abordado o segundo capítulo, que traz aspectos do fazer e do agir de uma política pública educacional. No terceiro capítulo, a problemática volta-se para a Educação Integral O quarto capítulo é dedicado para a análise dos dados coletados a partir das entrevistas. Na conclusão enseja-se, com o estudo de Mestrado, apontar a complexidade na viabilização de uma política pública educacional, quais suas implicações na prática como propulsora de uma educação de qualidade e demonstrar também que, através do Ciclo de Políticas, o entendimento acerca das mesmas pode ser aprimorado.

Palavras-chave: Política Educacional; Educação Integral; Programa Mais Educação; Ciclo de Políticas

ABSTRACT

This study aims to analyze the More Education Program through the policy cycle, giving focus to the practice and implementation of this policy. It is believed that by addressing idealized surveyed by Stephen Ball and Richard Bowe (1992) analysis of the policy acquires a denser character and, therefore, the choice of this perspective. In this sense, this paper points out some possible ways for studies on educational policies can, in addition to indicating the weaknesses of State relationship and society, which sometimes make public policy only instruments of power, also grasp the configuration they assume in the different contexts in which they are applied. Present in most state schools / government of Brazil, the More Education Program is the focus of this research, with the locus analysis and deepening of this educational policy, schools that offer this proposal. Whereas education policies are an offshoot of public policy and is therefore related to political power, the study proposes comprehend that the policy covers a set of interactions that aim to achieve a certain goal, and from which starts the action that will be developed by the government. The research in question is justified by the fact that a recent topic, little explored, with a wide possibility of knowledge to be discussed, studied and analyzed. With this research, level strictly speaking training, seeks to that approach the school's daily actions in the development of the Federal Program "More Education" with the understanding and theoretical study of Stephen Ball policy cycle and Richard Bowe (1992) when establishing that, when analyzing the light to the policies of cycles, you can place your focus of analysis, since the formation of a political speech to the interpretation of the subjects that implement it. This approach of the authors presents the possibility of a more thorough understanding of the policy process, from its creation to its effectiveness in practice. This thesis is divided into four main chapters. In the first chapter discusses the methodology used to develop the research, following the second chapter was approached, which brings aspects of doing and acting in an educational public policy. In the third chapter, the issue turns to the Integral Education The fourth chapter is devoted to the analysis of data collected from the interviews. In conclusion entails, with the study's thesis, pointing out the complexity of enabling an educational public policy, what its implications in practice as a driver of quality education and also demonstrate that through the policy cycle, the understanding of the same can be improved..

Keywords: Educational Policy; Integral education; More Education Program; Policies cycle

LISTA DE SIGLAS

BIRD: Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento

BM: Banco Mundial

CAPES: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

FMI: Fundo Monetário Internacional

FNDE: Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

IDEB: Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

MEC: Ministério da Educação e Cultura

PDDE: Programa Dinheiro Direto na Escola

PDE: Plano de Desenvolvimento da Escola

PME: Programa Mais Educação

SEB: Secretaria de Educação Básica

SECAD: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade

CRE: Coordenadoria Regional de Educação

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 01: PANORAMA DO OBJETO DE ESTUDO DA DISSERTAÇÃO

FIGURA 02: PANORAMA DOS ESPAÇOS QUE COMPÕEM O CAMPO EMPÍRICO DA INVESTIGAÇÃO

FIGURA 03: PANORAMA DOS FENÔMENOS A SEREM OBSERVADOS NOS ESPAÇOS DO CAMPO

FIGURA 04: QUADRO REPRESENTATIVO DA ORGANIZAÇÃO DA ESCOLA PARA RECEBER O PME

SUMÁRIO

LISTA DE SIGLAS	10
LISTA DE FIGURAS	11
INTRODUÇÃO	14
2 CONCEPÇÕES E CAMINHOS METODOLÓGICOS	21
2.1 Opção e concepção de pesquisa	23
2.2 Desenho Metodológico da Pesquisa	24
2.3 A Escolha dos Sujeitos e Espaços da Pesquisa	26
2.4 A Escolha dos Instrumentos de Coleta de Dados	28
2.4.1 Entrevista Qualitativa	29
a) Entrevista Individual	30
2.5 Procedimentos de análise de dados	31
2.6 Categorias de Análise: contribuições do Ciclo de Políticas	33
2.6.1 O Contexto da Influência	34
2.6.2 O Contexto da Produção de Texto	35
2.6.3 O Contexto da Prática	36
3 A EDUCAÇÃO VISTA ATRAVÉS DA POLÍTICA: perspectivas e abordagens da Política Educacional	39
3.1 Contexto de Influência	39
3.2 O Programa Mais Educação como Política Pública: Perspectiva de Educação Integral	46
3.3 A Educação Integral no Brasil	47
3.4 O Programa Mais Educação na perspectiva de Educação Integral	56
4 O CONTEXTO DE PRODUÇÃO DE TEXTO: a base legal em questão	61

5 UMA TENTATIVA DE DIÁLOGO ENTRE O PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO, A EDUCAÇÃO INTEGRAL E O CICLO DE POLÍTICAS: O Contexto da Prática e a análise dos dados coletados.....	67
CONCLUSÃO.....	87
REFERENCIAS	94
8 APENDICES	101
8.1 APENDICE A: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para Diretor (a)/Coordenador (a) Pedagógico das Escolas Pesquisadas	102
8.2 Apêndice B: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para Professores de 1º a 5º ano das Escolas Pesquisadas	104
8.3 Apêndice C: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para Monitores do Programa Mais Educação das Escolas Pesquisadas.....	106
8.4 Apêndice D: Entrevista com Diretor (a) Coordenador Pedagógico das Escolas Pesquisadas	108
8.5 Apêndice E: Entrevista com Professores que trabalham com os alunos que frequentam o Programa Mais Educação das Escolas Pesquisadas.....	109
8.6 Apêndice F: Entrevista com Monitores do Programa Mais Educação das Escolas Pesquisadas.....	110

INTRODUÇÃO

A pesquisa, como prática interdisciplinar, proporciona uma busca constante de informações e conhecimentos, instigando a visão crítica e reflexiva sobre as temáticas. Assim, o estudo em questão apresenta-se como contribuição oportuna à área da educação, promovendo a reflexão do conhecimento existente acerca do tema.

O principal objetivo deste estudo é analisar o Programa Mais Educação¹ através do Ciclo de Políticas, dando enfoque à prática e execução desta política, como possibilidade de educação integral. Julga-se que através da abordagem idealizada pelos pesquisadores Stephen Ball e Richard Bowe (1992) a análise da política adquire um caráter mais denso e, por isso, a escolha dessa perspectiva.

Neste sentido, o presente trabalho aponta alguns caminhos possíveis para que os estudos sobre as políticas educacionais possam, além de indicar as fragilidades da relação Estado e sociedade, que por vezes tornam as políticas públicas apenas instrumentos de poder, também apreender a configuração que elas assumem nos diferentes contextos em que são aplicadas e conhecer as formas pelas quais os grupos sociais envolvidos buscam adaptar-se, transgredir ou resistir a estas ações.

As políticas educacionais formuladas e criadas nas últimas décadas até a atualidade precisam ser compreendidas a partir das transformações econômicas, geopolíticas, sociais e culturais em um mundo capitalista contemporâneo, cujas políticas são decorrentes desses processos de mudanças.

Ainda, são incipientes os estudos que balizam as metodologias de análises das políticas educacionais, por isso, é fundamental o aprofundamento da temática em questão. É necessário, também, fazer uma ressalva para fins de contextualização do tema em questão, a de que na década de 70 os estudos que atualmente são considerados da área de política educacional eram abordados como assuntos da administração da economia da educação, administração educacional, planejamento educacional ou educação comparada, entre outras. Estes estudos deram suporte à criação das políticas

¹ No momento em que se tece a análise deste Programa, as escolas são surpreendidas com o contingenciamento de recursos da União, atingindo o MEC e esta medida educacional, revela mais uma vez a descontinuidade das Políticas Públicas e sua frágil prioridade.

educacionais. A pesquisa nesse campo vem aumentando cada vez mais e ganhando destaque na grande área, Educação.

Dessa forma, pode-se elucidar que a partir das políticas criadas surgem demandas de novas políticas, as quais precisam ser evidenciadas. Por isso, estudar políticas públicas se torna cada vez mais complexo e desafiador, uma vez que se mantém em contato com mudanças a todo instante. Estas, motivadoras a estudar esse tema do Programa Mais Educação.

Em 2007 foi implantado, pelo Governo Federal, o Programa Mais Educação nas Escolas Estaduais de todos os Estados do Brasil. Com o ideal de uma educação pública e democrática, a proposta de educação integral, presente na legislação educacional brasileira, compreende o ser humano em suas múltiplas dimensões e como ser de direitos. Partindo deste entendimento, a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) incorporou em seus desafios a promoção da Educação Integral e, com ela, a ampliação de tempos e espaços nas escolas. Nessa perspectiva, constitui-se o Programa Mais Educação como estratégia do Governo Federal para a promoção da educação integral no Brasil contemporâneo.

Considerando que as políticas educacionais são um desdobramento das políticas públicas, estando portanto, relacionadas ao poder político, o estudo propõe-se compreender que a política abrange um conjunto de interações que visam a atingir um determinado objetivo e, a partir deste, inicia-se a ação que será desenvolvida pelo governo.

Presente na maioria das escolas estaduais/públicas do Brasil, o Programa Mais Educação é o foco dessa pesquisa, tendo como lócus de análise e aprofundamento desta política educacional, as escolas que oferecem esta proposta.

Ao discorrer sobre a pesquisa, serão abordados, num primeiro momento, aspectos referentes à contextualização da política educacional. Em outras palavras, pode-se dizer que políticas públicas educacionais dizem respeito à educação escolar e nessa direção é que se baseia o primeiro capítulo da Dissertação.

A pesquisa em questão justifica-se pelo fato de ser um assunto recente, pouco explorado, havendo uma vasta possibilidade de conhecimentos a serem debatidos, lidos, estudados e analisados. Quando se trata de políticas, os cidadãos, principalmente os professores, têm resistência em compreender e estudar o processo de sua aplicação e, por isso, a inquietude em pesquisar determinada abordagem na área das políticas.

O objetivo, conforme já anunciado, é analisar a implantação do Programa Mais Educação na perspectiva de uma política de Educação Integral, a fim de verificar esse processo a partir do ciclo de políticas, tendo presente a importância das políticas de educação no desenvolvimento das atividades educativas, que, muitas vezes, não são analisadas ou compreendidas por quem as utiliza.

Além disso, o interesse por essa linha de investigação se deu pelo relativo ineditismo do tema, pela caminhada acadêmica da pesquisadora e sua experiência em pesquisa durante os estudos de Iniciação Científica, as quais foram realizadas na graduação em Pedagogia, no período de agosto de 2008 a julho de 2011. Os estudos na área versaram sobre as seguintes temáticas:

- “Políticas Educacionais: Uma Análise dos Efeitos da Enturmação no Ensino Fundamental da Região Norte do Rio Grande do Sul - Uma reflexão necessária”. Buscou no seu desenvolvimento compreender o “*Agrupamento de Turmas e Escolas na Rede Estadual de Ensino Fundamental na Região Norte do Rio Grande do Sul: uma reflexão necessária*”, como também os “*Impactos da Enturmação na Gestão das Escolas e na Prática Docente*”.

- “Ciclo de Políticas: possíveis interfaces com a formação continuada de docentes dos municípios de abrangência da URI - Câmpus de Frederico Westphalen”. Procurou-se no desenvolvimento analisar as “*Políticas de Formação Continuada de docentes: Contextos, Influências e Práticas*”.

Estes foram os projetos de Iniciação Científica desenvolvidos durante a Graduação, sob a orientação da Profa. Dra. Edite Maria Sudbrack, atual orientadora do Mestrado.

Como a caminhada na área das políticas educacionais se perpetuou durante toda a Graduação, na realização da monografia, também esteve presente com o título “A Interferência dos Organismos Internacionais nas Políticas Educacionais: Um Possível Entendimento à Luz do Ciclo de Políticas”, tendo como objetivo analisar em que medida os organismos internacionais interferem nas políticas educacionais, a fim de identificar suas interfaces e como essas podem ser analisadas à luz do Ciclo de Políticas.

Nesse sentido, justifica-se o interesse em continuar pesquisando a linha de políticas públicas educativas, ampliando e aprofundando os conceitos que carecem de entendimento, como também visando aproximar a pesquisa acadêmica na área das políticas educacionais com o cotidiano escolar, uma vez que é necessário desmistificar o

senso comum de que é tarefa apenas para poucos o estudo sobre as políticas públicas educacionais.

Com essa pesquisa, em nível de formação *stricto sensu*, busca-se essa aproximação das ações cotidianas da escola no desenvolvimento do Programa Federal “Mais Educação” com o entendimento e estudo teórico do ciclo de políticas de Stephen Ball e Richard Bowe (1992), quando estabelecem que, ao analisar as políticas à luz dos ciclos, é possível situar seu foco de análise, desde a formação do discurso de uma política até a interpretação dos sujeitos que a implementam. Esta abordagem dos autores apresenta a possibilidade de um entendimento mais minucioso do processo de Políticas, da sua criação até sua efetividade na prática.

A escolha por estudar essa política do Programa Mais Educação consolidou-se aos poucos, partindo de iniciativas, de conversas com professores das redes públicas e também do Ensino Superior, aliado ao conhecimento já adquirido do tema de políticas educacionais vivenciados na formação acadêmica.

A partir da adesão ao Banco de Teses da CAPES, buscou-se definir os descritores que norteiam a pesquisa. Foram utilizados seis descritores: - Política Educacional, foram encontrados 590 teses com essa temática, Educação em turno Integral 10 teses, IDEB 96 teses, Avaliação em Larga Escala 21 teses, Ciclo de Políticas uma tese, Mais Educação, cinco teses.

Com base nesses dados, pode-se perceber que há um grande número de pesquisas na área de Políticas Educacionais. Porém, na temática do Programa Mais Educação encontrou-se cinco pesquisas apenas, com enfoques diferentes no momento deste levantamento, o que pode ser observado logo em seguida.²

O trabalho “**Programa Mais Educação/Mais Escola: avanços e desafios na prática educativa em Duque de Caxias**” autor (a), Sheila Cristina Monteiro Matos, teve por objetivo analisar as práticas educativas em Duque de Caxias - RJ a partir da implementação do Programa Mais Educação/Mais Escola, tendo como problemática o questionamento sobre como vêm sendo implementadas as práticas educativas associadas a esses programas nos turnos da Escola Municipal Visconde de Itaboraí. Esta pesquisa foi instituída na UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO.

² No período que foi realizado o estudo do Conhecimento foram encontradas apenas estes trabalhos referente ao tema em questão, por isso não foram citadas mais pesquisas.

O trabalho **“Programa Mais Educação: representações sociais de professores e monitores nas escolas do município de São Gonçalo”**, autor (a) Estela Paula, objetiva conhecer as representações sociais dos professores e monitores das escolas do município de São Gonçalo, sobre o Programa Mais Educação do qual participam, bem como, apresentar as principais características desse Programa - criado pela portaria interministerial nº. 17, de 24/04/2007, com vistas a fomentar a educação integral de crianças, adolescentes e jovens por meio do apoio a atividades socioeducativas no contraturno escolar. A proposta se justifica tanto pela quantidade de escolas envolvidas no Programa desenvolvido em São Gonçalo, quanto pelo número de escolas que já trabalharam em outra vertente de ampliação da jornada escolar – os CIEPs – no município, como também pelo quantitativo de alunos da FFP, que estão desenvolvendo a proposta. Este trabalho também foi desenvolvido na UNIVERSIDADE DO RIO DE JANEIRO.

A proposta **“Uma avaliação de impacto do programa mais educação no ensino fundamental”**, autor (a)Guilherme Costa Pereira, objetivaavaliar o impacto do Programa Mais Educação para o nível fundamental de ensino ao fim do ano de 2009, foi investigado também se o Programa em questão é capaz de, em um ano, ocasionar mudanças nas escolas participantes em suas taxas de aprovação e de abandono (resultado estimado para o Brasil) e em suas notas de português e de matemática do ensino fundamental (resultado estimado para Minas Gerais). A pesquisa também foi realizada na UNIVERSIDADE DO RIO DE JANEIRO.

A investigação **“Escola de tempo integral: relação entre o Programa Mais Educação e propostas de educação pública integral do Estado de Goiás”**, autor (a)Núbia Rejaine Ferreira Silva, trata da escola de tempo integral e tem como foco analisar a relação entre as propostas de educação pública integral da Rede Estadual de Ensino do Estado de Goiás e da Rede Municipal de ensino de Goiânia, Município de Goiânia e as orientações contidas no Programa Mais Educação. Esta pesquisa foi desenvolvida na PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS.

A pesquisa **“O Programa Mais Educação: as repercussões da formação docente na prática escolar”**, autor (a)Jaime Ricardo Ferreira, investiga como a formação inicial e continuada dos professores manifesta-se para a superação dos desafios na implantação do Programa Mais Educação. Analisa os documentos oficiais que norteiam o programa, bem como a sua aproximação com a escola unitária prevista por Gramsci, além disso, analisa quais são os desafios enfrentados pelo(a) professor(a)

que o(a) leva à busca por uma formação continuada. Esta pesquisa foi desenvolvida no CENTRO UNIVERSITÁRIO LA SALLE.

É oportuno ressaltar que quatro pesquisas são do ano de 2011 e uma, apenas, do ano de 2012. O estudo é muito recente, o que requer maiores investigações por ser, ainda, um campo pouco explorado pelos pesquisadores e, estar concentrado mais na Região Sudeste, apenas uma na Região Sul.

Esta dissertação está dividida em quatro capítulos. No primeiro capítulo aborda-se a metodologia utilizada para desenvolver a pesquisa, uma vez que as concepções adotadas nessa investigação contribuirão para o conhecimento do cenário de políticas educacionais nas escolas estaduais/públicas de Frederico Westphalen, através dos sujeitos/atores que irão participar da pesquisa dos balizadores teóricos da visão da pesquisadora. O conhecimento e a reflexão sobre o cenário eleito ensejou a análise de uma proposta educacional governamental, através do Ciclo de Políticas, que é uma forma de entendimento das Políticas Educacionais.

Na sequência, é abordado o segundo capítulo, que traz aspectos do fazer e do agir de uma política pública educacional. Sendo que o estudo em Políticas Educacionais no Brasil começou a apresentar expansão em meados da década de 90, momento de grandes mudanças na legislação do país e, em decorrência desta, ocorreu uma reestruturação nas Políticas Educacionais. Esta área ainda é muito recente e pouco explorada pelos pesquisadores do setor da educação. O discurso, no contexto atual, é voltado para que a elaboração das Políticas Educacionais convirjam com os direitos básicos dos cidadãos bem como garantam o exercício pleno da cidadania. Sendo que o objetivo é formar sujeitos críticos, que possam ter opinião formada frente às decisões que precisam ser tomadas, todavia, não se pode afirmar de forma positiva ou não esta situação, por isso, analisar as políticas, se faz necessário neste trabalho.

No terceiro capítulo, a problemática volta-se para a Educação Integral como uma proposta recorrente, ou seja, a proposta da educação integral surge para, de certa forma, melhorar a qualidade da educação no Brasil através do Programa Mais educação, por isso, merece especial atenção e descrição nesta dissertação.

Essa pesquisa tem como principal objetivo analisar, verificar, conhecer como se dá a realidade vivenciada nas instituições de ensino. Seria o Programa Mais Educação, com a modalidade de ensino em turno integral um desdobramento e uma resposta à Educação Integral de Anísio Teixeira e outros? O que se quer com esse Programa? Educação Integral seria o desenvolvimento integral do sujeito e a educação

em turno integral do Programa Mais Educação responde a que aspecto? Essas questões balizaram a pesquisa com o intuito de analisar reflexivamente a implantação do Programa Mais Educação.

O quarto capítulo é dedicado para a análise dos dados coletados a partir das entrevistas. A entrevista qualitativa é uma técnica de coleta de dados que tem como objetivo a “compreensão detalhada das crenças, atitudes valores e motivações, em relação aos comportamentos das pessoas em contextos sociais específicos”. (GASKELL, 2002, p.65). Através das entrevistas, individuais, foi possível conhecer as relações que se estabelecem no cotidiano das escolas com o Programa Mais Educação no município de Frederico Westphalen, compreendendo as ações desenvolvidas nos espaços, bem como, o pensamento e as perspectivas dos entrevistados quanto ao Programa. Esses dados foram discutidos e analisados a partir do referencial teórico abordado na pesquisa, relacionando teoria e prática.

Na conclusão enseja-se, com o estudo de Mestrado, apontar a complexidade na viabilização de uma política pública educacional, quais suas implicações na prática como propulsora de uma educação de qualidade e demonstrar também que, através do Ciclo de Políticas, o entendimento acerca das mesmas pode ser aprimorado.

2 CONCEPÇÕES E CAMINHOS METODOLÓGICOS

O presente capítulo, designado Caminhos Metodológicos, traz a explicação do percurso que foi trilhado para o desenvolvimento da pesquisa em tela, bem como as concepções que norteiam as escolhas e princípios das mesmas.

A pesquisa é evidenciada no momento em que há ausência de informações para resolver determinada situação. Quando o sujeito depara-se com uma informação vaga e desconexa do contexto e sente a necessidade de reparar tal problema encontrando a possível solução, nasce a pesquisa. Como um todo, a investigação nos seus princípios e formulações, requer um planejamento e uma estruturação dos passos a serem seguidos para consolidar-se.

Nesse sentido, pesquisa é melhor compreendida pela estudiosa como um processo que acontece mediante uma situação que precisa de respostas, para isso é necessário a busca de novos conhecimentos, sendo que essa busca gera descobertas com mudanças da perspectiva de visão do sujeito. Dessa forma, o sujeito é tido como um elemento principal para o conhecimento da realidade, pois sua visão e o modo pelo qual desvela a realidade representam características essenciais para a compreensão do fato que se quer pesquisar.

Assim, é relevante trazer à tona as palavras do autor:

A ciência e as pesquisas cresceram e se desenvolveram a partir de um processo de busca metódica das explicações causais dos fatos ou da compreensão exaustiva da realidade, utilizando-se de informações colhidas por meio de observações atentas ou outros recursos adequados de se coligir os dados singulares que fundamentassem afirmações mais amplas. Este processo, designado de pesquisa, genericamente, pode-se definir como um esforço durável de observações, reflexões, análises e sínteses para descobrir as forças e as possibilidades da natureza e da vida, e transformá-las em proveito da humanidade. (CHIZZOTTI, 2013, p. 19).

Investigar exige do sujeito rigorosidade, atenção e dedicação, observação, análise e intervenção são elementos essenciais para o estudo científico. Quando se escolhe um determinado tema, as informações colhidas são essenciais, ressaltando aquilo que é pertinente na elaboração do estudo.

Filtrar os conhecimentos do senso comum é uma tarefa complexa, porém necessária quando se faz pesquisa. No estudo, foram elencados alguns objetivos para serem alcançados no decorrer da trajetória, entre os quais, - Conceituar política educacional da sua criação até sua efetivação, - Conhecer a proposta do Programa Mais Educação, analisando suas perspectivas, - Analisar o Programa Mais Educação como possibilidade de Educação Integral, - Analisar o Programa Mais Educação à luz do Ciclo de Políticas.

Os objetivos designados foram norteados por questões que deram suporte à pesquisa tais como: - O que se entende por Política Educacional?- O que é Programa Mais Educação?- Que concepções de Educação Integral são adotadas?- Quais as contribuições do Programa Mais Educação em relação à Educação Integral?- Quais as contribuições do Ciclo de Políticas para o entendimento do Programa Mais Educação?

É oportuno salientar que, enquanto pesquisador, o indivíduo precisa assumir uma postura ética diante do estudo e principalmente com os sujeitos pesquisados e com os achados da pesquisa.

Na figura 01, apresenta-se o objeto de estudo da presente pesquisa.

FIGURA 01: PANORAMA DO OBJETO DE ESTUDO DA DISSERTAÇÃO (2015)



Fonte: ELABORADOPELA AUTORA COM BASE NOS DADOS DA PESQUISA (2015).

2.1 Opção e concepção de pesquisa

As concepções adotadas nessa investigação contribuíram para o conhecimento do cenário de políticas educacionais nas escolas estaduais/públicas de Frederico Westphalen, através dos sujeitos/atores integrantes da pesquisa, dos balizadores teóricos e da visão da pesquisadora. O conhecimento e a reflexão sobre o cenário eleito ensejou a análise de uma proposta educacional governamental através do Ciclo de Políticas, que é uma forma de entendimento das Políticas Educacionais. Assim, é válido ressaltar que a pesquisa:

É em suma, uma busca sistemática e rigorosa de informações, com a finalidade de descobrir a lógica e a coerência de um conjunto, aparentemente, disperso e desconexo de dados para encontrar uma resposta fundamentada a um problema bem delimitado, contribuindo para o desenvolvimento do conhecimento uma área ou em problemática específica. (CHIZZOTTI, 2013, p.19).

Conforme já anunciado, a gênese da pesquisa começa a partir de uma dúvida, de um questionamento que, mediante a busca da solução, se transforma em conhecimento e este é fundamentado por uma teoria. Nesse sentido, a investigação que se quer é baseada em um encontro entre pesquisadores e sujeitos/atores da investigação, que, juntos, pronunciam e transformam a realidade vivida. A possibilidade desse encontro implica na capacidade de escutar o outro, “um escutar denso, intenso e (im) paciente”. (STRECK, 2003, p. 265).

Tendo presente a concepção de pesquisa, firmada no diálogo que pronuncia e transforma o mundo, fica mais fácil compreender o método utilizado para conceber o encontro dialógico entre o pesquisador e os sujeitos/atores na aproximação empírica. A explicação do método é necessária, uma vez que ele significa o caminho a ser percorrido. Para Oliveira (2002, p. 57) o método é “um conjunto de processos pelos quais se torna possível conhecer uma determinada realidade, produzir determinado objeto ou desenvolver certos procedimentos ou comportamentos”.

Sob esta dimensão, o método é a forma de olhar para a realidade a ser pesquisada. Por isso, a opção por um método de estudo significa a escolha de um fio condutor que guiou a aproximação entre o campo empírico e a dimensão epistemológica da investigação, desde a construção até a resolução da problemática abordada pela

dissertação. Ressalta-se que o método, como trama complexa vai reconfigurando-se constantemente no diálogo entre os sujeitos e o contexto pesquisado. (PACHECO, 2010).

A escolha por um método ou uma linha de pesquisa está ligada ao contexto do sujeito pesquisado, de suas reflexões, suas visões, ideais, sentimentos e crenças, por isso os caminhos da investigação são subjetivos. É o pesquisador que dá a forma e delinea o caminho que será percorrido.

Para entender a relação entre o Programa Mais Educação com o Ciclo de Políticas, foi imprescindível conhecer a realidade das escolas pesquisadas e a intenção governamental em criar um programa com tais objetivos.

O Programa Mais Educação exigiu uma escuta minuciosa dos sujeitos sobre o impacto do Programa Mais Educação, enquanto atores do processo, uma vez que, a dialética norteou o contexto de inferência e de apropriação das informações colhidas na realidade estudada, como um fio condutor para a compreensão relacional das contradições inerentes ao contexto pesquisado.

Pode-se afirmar que essa forma de olhar a realidade permitiu a inter-relação entre os sujeitos, seus pensamentos, os modos de vida e os contextos micro e macro social, nos quais os conflitos e as contradições socioeconômico culturais ocorrem, contribuindo para imprimir uma nova ótica às políticas educacionais em questão.

A inter-relação entre o sujeito e o seu meio foi possível através do Ciclo de Políticas, que envolve a utilização de seus princípios na condução da investigação.

2.2 Desenho Metodológico da Pesquisa

A metodologia é um conjunto de procedimentos e instrumentos que permitem a aproximação empírica e epistemológica com a realidade investigada e os sujeitos/atores pertencentes a ela, mantendo um diálogo constante entre o universo investigativo, os sujeitos e o pesquisador.

Para essa aproximação foram utilizados instrumentos que permitiram conhecer a realidade a partir de seus atores, não seguindo padrões rígidos e pré-determinados, mas sim, podendo ser revistos ao longo do percurso no contexto social da pesquisa.

Essa característica é importante para a inserção no campo em estudo, da investigação de uma política pública resguardando os princípios e a ética, interagindo e construindo relações, dando significado ao universo pesquisado.

Por essa razão é fundamental que a interação com os sujeitos aconteça de forma natural, o que para Bogdan (1994) significa interagir de maneira não intrusa, não ameaçadora. O autor salienta:

Os investigadores qualitativos estão interessados no modo como as pessoas normalmente se comportam e pensam nos seus ambientes naturais [...] se interessam pelo modo como as pessoas pensam sobre as suas vidas, experiências e situações particulares, as entrevistas que efetuam são mais semelhantes a conversas entre dois confidentes do que a uma sessão formal de perguntas e respostas entre um investigador e um sujeito. (BOGDAN, 1994, p.68-69).

Nesse sentido, a participação dos sujeitos da pesquisa no processo de investigação possibilitou uma leitura real das políticas educacionais desenvolvidas em especial, no Programa Mais Educação, foco do estudo, assim:

[...] não interessa apenas conhecer como funciona burocraticamente o PME , mas sim, a relação existente, explícita ou implicitamente, entre o programa e seus atores a fim de dar significado às ações produzidas na busca da superação dos desafios encontrados nas escolas, tendo um olhar dialético para a realidade investigada, o interesse está centrado na totalidade do problema e não simplesmente no tratamento isolado de uma parte do mesmo. (MATTOS, 2005).

Os atores envolvidos deram sua parcela de contribuição na pesquisa, seja pela partilha de sua cultura, seja de suas práticas, seus ensinamentos, e na soma desses elementos é que se constitui o contexto a ser pesquisado.

Sendo assim, a investigação contou com um elemento importante para apreensão e apresentação das informações que é uma descrição densa da realidade, que segundo Geertz (1989) é uma interpretação do fato descrito, procurando suas motivações, seus objetivos e seus significados. Não é apenas uma descrição minuciosa, mas sim uma (re) leitura, uma interpretação.

Cumprir registrar que a opção foi pela pesquisa descritiva na forma de Estudos Exploratórios, com coleta, análise e interpretação dos dados que expressem a realidade pesquisada, buscando conhecer os princípios e linhas norteadoras presentes no Programa Mais Educação. Estes elementos possibilitaram a discussão deste programa contemplando as discussões apresentadas no documento referência do Governo

Federal, como princípio educativo e de emancipação dos sujeitos, cortejando-o com o Ciclo de Políticas de Ball e Bowe. (2001).

Em meio a esta relação e interação entre sujeitos e o contexto pesquisado foi possível estabelecer um elo compreensivo de como se dão os processos de implantação e repercussão de uma política pública educacional, neste caso, do Programa Mais Educação nas três escolas estaduais do município de Frederico Westphalen, que aderiram ao estudo.

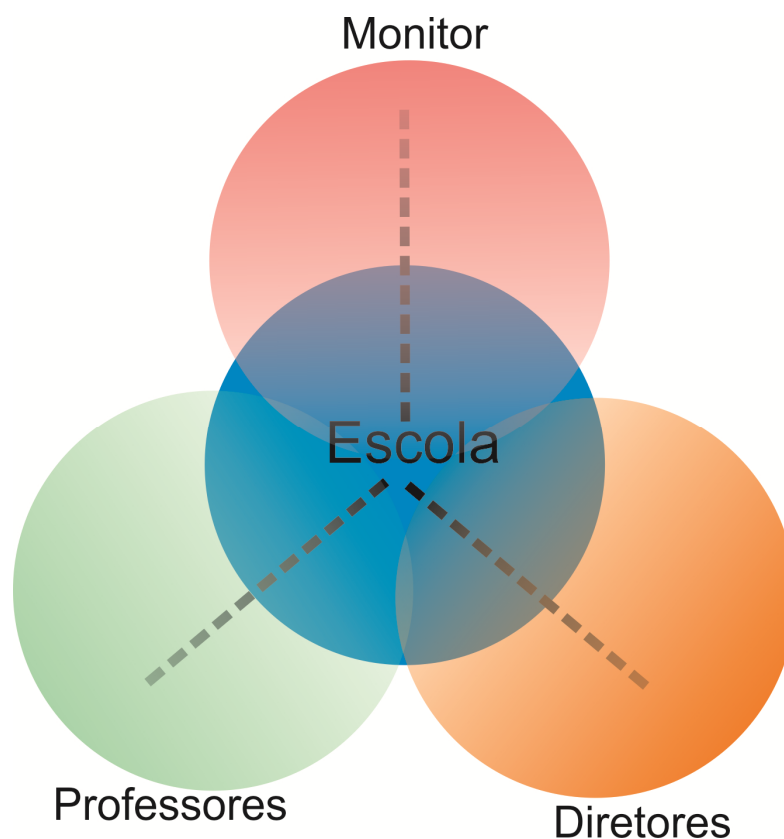
2.3 A Escolha dos Sujeitos e Espaços da Pesquisa

É de extrema importância, para a compreensão dos procedimentos metodológicos adotados na aproximação empírica com o foco da pesquisa, conhecer os cenários/espaços e os atores/sujeitos parte do estudo, bem como quais os critérios elencados para a escolha dos mesmos.

O conceito de cenário/espaço absorvido na pesquisa está ligado à definição de Milton Santos para o que seja espaço. De acordo com o autor, “o espaço é formado por um conjunto indissociável, solidário e também contraditório de sistemas de objetos e sistemas de ações, não considerados isoladamente, mas como o quadro único no qual a história se dá”. (SANTOS, 2000, p.51).

A Figura 02 demonstra o gráfico dos espaços da pesquisa, sendo que cada espaço é composto por um conjunto de objetos e ações que formam o cotidiano da escola.

FIGURA 02: PANORAMA DOS ESPAÇOS QUE COMPÕEM O CAMPO EMPÍRICO DA INVESTIGAÇÃO



FONTE: ELABORADO PELA AUTORA COM BASE NOS DADOS DA PESQUISA, (2015)

Assim, como principal espaço de pesquisa, foram escolhidas as escolas, foco das investigações, ou seja, todo desenvolvimento escolar que envolva o Programa Mais Educação. Nesse envolvimento, pode-se destacar a infraestrutura organizativa para atender a demanda do Programa, a organização pedagógica para que os objetivos propostos sejam atingidos, tais como, compreender o que é uma política educacional e quais suas implicações da criação até a efetivação; conhecer a proposta do Programa Mais Educação, analisando suas perspectivas; analisar o Programa Mais Educação à luz do Ciclo de Políticas. Ainda, a atuação dos monitores, entre outros.

No grande espaço, inseriu-se o palco que foi sendo composto com a definição dos sujeitos/atores do processo de pesquisa que fez parte do cenário já definido, as escolas e os professores que atuam com alunos que frequentam as oficinas do Programa. Incluem-se também os monitores do Programa e todas as áreas de atuação e a equipe diretiva da escola (direção e coordenação pedagógica).

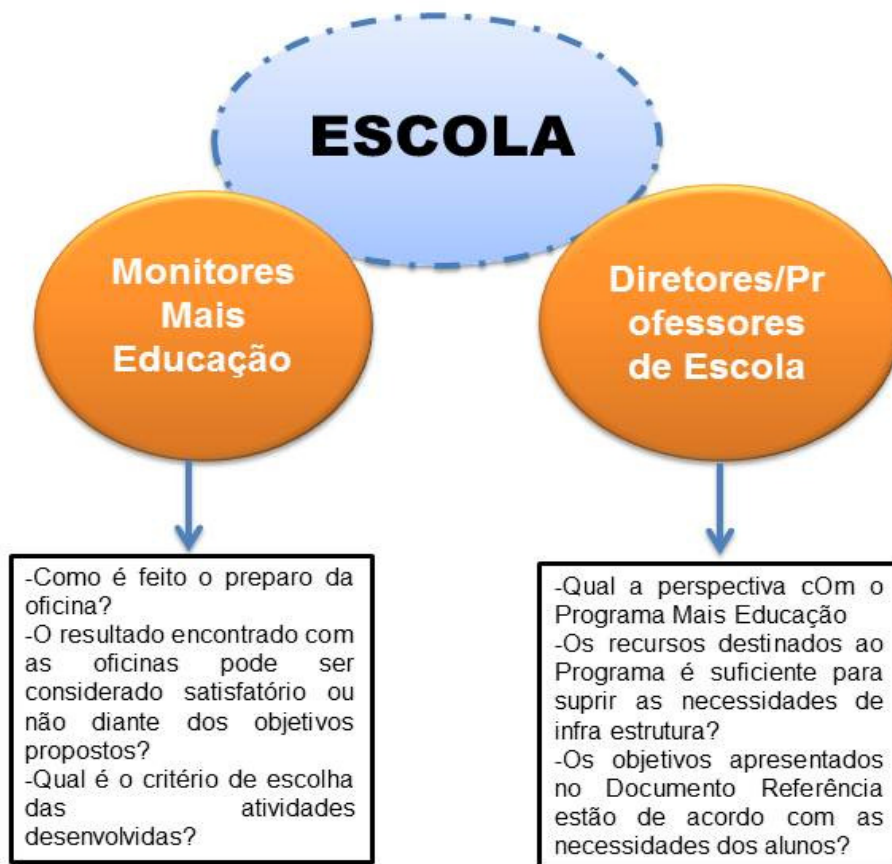
Em relação à escolha dos sujeitos/atores que integraram o estudo, tomou-se como ponto de referência o espaço escolar. Foram trazidas para o núcleo de investigação três escolas de porte médio-grande localizadas no município de Frederico Westphalen – RS, por ser onde a pesquisadora reside, sendo utilizado também o critério para a escolha, a adesão dos mesmos e, ainda, por estas possuírem uma maior amplitude do Programa Mais Educação, cujo alcance envolve Ensino Fundamental (1º a 9º anos) no Programa em estudo.

Nesta pesquisa foi garantida a beneficência, o respeito à pessoa e à justiça; direitos os quais foram aplicados a todas as pessoas que tiveram alguma relação com a pesquisa, seja o sujeito da pesquisa, o pesquisador, o trabalhador das áreas onde a mesma se desenvolveu e, em última análise, a sociedade como um todo. Para tanto, os sujeitos que se disponibilizaram em participar da pesquisa assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

2.4 A Escolha dos Instrumentos de Coleta de Dados

Para realizar a aproximação empírica da pesquisa nos espaços já definidos e estabelecer uma relação dinâmica entre o pesquisador e os sujeitos/atores do processo investigativo, foram utilizadas técnicas de entrevista individual, com Equipe Diretiva das Escolas escolhidas, bem como professores e os monitores que trabalham com o Programa Mais Educação, no período compreendido pelo estudo, do 1º ano ao 9º ano do Ensino Fundamental.

Justifica-se a escolha dessas técnicas de coleta de dados pela necessidade de exprimir a realidade do campo de forma diversa e não linear. Foram utilizadas técnicas qualitativas. O termo qualitativo implica uma partilha densa com pessoas, fatos e locais que constituem elementos de pesquisa, para extrair desse convívio os significados visíveis e latentes que somente são perceptíveis a uma atenção sensível. (CHIZZOTTI, 2013).

FIGURA03 :PANORAMA DOS FENÔMENOS OBSERVADOS NOS ESPAÇOS DO CAMPO

FONTE: ELABORADO PELA AUTORA COM BASE NOS DADOS PESQUISADOS (2015).

Prosseguindo na explicitação dos meios que integraram o quadro de observação participante, situando os elementos envolvidos.

2.4.1 Entrevista Qualitativa

A entrevista qualitativa é uma técnica de coleta de dados que tem como objetivo a “compreensão detalhada das crenças, atitudes valores e motivações, em relação aos comportamentos das pessoas em contextos sociais específicos”. (GASKELL, 2002, p.65). Através das entrevistas, individuais foi possível conhecer as relações que se estabelecem no cotidiano das escolas com o Programa Mais Educação, no município de Frederico Westphalen, compreendendo as ações desenvolvidas nos

espaços, bem como, o pensamento e as perspectivas dos entrevistados quanto ao Programa.

Segundo Moura (1998), a entrevista consiste no contato face a face entre a pessoa que recolhe e a que fornece informações. Sendo de caráter semiestruturado, possibilita ao entrevistador acrescentar novas perguntas a um roteiro preliminar ou excluí-las de acordo com os objetivos do estudo, considerando o nível de aprofundamento e clarificação dos pontos relevantes da pesquisa.

Uma das características principais da entrevista é, sem dúvida, o seu caráter de interação que promove uma atmosfera de influência recíproca entre o pesquisador e o entrevistado. Para Lüdke e André (1986, p.34) “a grande vantagem da entrevista sobre outras técnicas é que ela permite a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos”.

A entrevista qualitativa requer respeito à cultura e valores dos entrevistados. Deve-se inclusive tratar com eles de assuntos que lhes são familiares, sobre os quais falarão com facilidade. Para conduzir este processo foram utilizadas as questões que encontram-se no apêndice D, E e F como tópicos guias para a elaboração da coleta de dados e juntamente com os tópicos o termo de consentimento livre e esclarecido para a adesão da pesquisa.

Essas informações foram necessárias à compreensão do campo empírico, relacionadas à perspectiva dos sujeitos/atores quanto às práticas desenvolvidas no Programa Mais Educação, o Programa como Política Pública Educacional. Foi utilizada a técnica de entrevista qualitativa com todos os segmentos pesquisados, a equipe diretiva da escolas, os professores que trabalham do 1º ao 9º anos e os monitores do PME.

a) Entrevista Individual

A entrevista individual configura-se em uma interação entre entrevistado(s) e entrevistador, na qual várias realidades e percepções são exploradas e desenvolvidas, com isso, há uma troca de ideias e de significados que conduzem a conversa para uma produção de conhecimento em conjunto.

Gaskell (2002, p.73-74) afirma que “quando nós lidamos com sentidos e sentimentos sobre o mundo e sobre os acontecimentos, existem diferentes realidades possíveis, dependendo da situação e da natureza da interação. Desse modo a entrevista é uma tarefa comum, uma partilha e uma negociação de realidades”.

Para o autor, em uma entrevista individual, o entrevistado assume o papel central no palco e a visão de mundo pessoal do mesmo é explorada em detalhes. Por esse motivo, a entrevista individual foi utilizada na pesquisa em tela, para conhecer em profundidade a visão dos sujeitos/atores quanto ao pensamento, ação/prática e perspectiva em relação ao campo e à educação.

Nesse sentido, a entrevista individual foi realizada com a equipe diretiva das escolas, os professores de 1º ao 9º ano e os monitores que atuam nesses níveis. Os Tópicos Guias das entrevistas individuais estão nos Apêndices D,E e F.

Em relação à escolha e quantidade dos sujeitos/atores é possível destacar que optou-se por entrevistar 100% dos sujeitos, não sendo necessário nenhum procedimento de amostragem.

2.5 Procedimentos de análise de dados

Para análise dos dados, foi utilizada a técnica de análise de dados qualitativos, permitindo compreender as informações coletadas, tendo presente a teoria abordada no referencial teórico.

Dessa forma o Ciclo de Políticas tem participação efetiva como método de pesquisa em políticas e assim faz-se presente em todos os momentos de análise da política e formulação das ideias, bem como da coleta de dados.

Por esta pesquisa ser qualitativa, a análise, no discurso da organização do material coletado, esteve presente na construção da problemática de pesquisa, na verificação da pertinência das questões estudadas, nas tabulações das entrevistas, nas análises de documentos e em outras informações que forem pertinentes e que integraram a coleta de dados. Segundo Lüdke e André (2004) a organização do material coletado para a análise qualitativa é dividida em dois momentos:

A tarefa de análise implica, num primeiro momento, a organização de todo o material, dividindo-o em partes, relacionando essas partes e procurando identificar nele tendências e padrões relevantes. Num segundo momento essas tendências e padrões são reavaliados, buscando-se relações e inferências num nível de abstração mais elevado (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 45).

Inicialmente ocorre a aproximação de forma empírica com os sujeitos da pesquisa na constituição e na coleta dos dados. Em seguida, acontece o término da coleta de dados e a construção de um conjunto de categorias descritivas, que auxiliaram no agrupamento de ideias e conceitos articulando-os ao problema em estudo.

Os dados foram cotejados com o quadro teórico e com a experiência da pesquisadora, numa perspectiva de totalidade.

Consideram-se na análise os critérios de credibilidade e de forma consequente validade e fidedignidade, sendo baseada em fontes e documentos válidos e com credibilidade. Para Molina (1999) a fidelidade nos dados coletados e analisados é que garantem a credibilidade da interpretação feita pelo pesquisador.

Para que a pesquisa atendesse aos critérios de credibilidade, validade e fidedignidade, foi necessário baseá-la em fontes e documentos válidos atendendo assim, com precisão os resultados finais.

Cabe ressaltar que a pesquisa não tem intencionalidades ou interesses pessoais, muito menos, cunho fiscalizatório, para que desta forma não ocorra indução a respostas, nem, considerando o sujeito apenas como um número a mais em sua pesquisa.

Os documentos, dados dos sujeitos e termos de consentimento livre e esclarecido, oriundos da pesquisa, serão guardados pelo pesquisador por um período de cinco anos, após, serão incinerados.

Ao término da pesquisa, a pesquisadora realizará um seminário com os sujeitos da pesquisa para dialogar sobre os resultados da mesma. Ainda, deixará uma cópia da Dissertação em cada escola participante da pesquisa.

2.6 Categorias de Análise: contribuições do Ciclo de Políticas

É visível, no contexto em que se vive, que a prática econômica parece ser a razão soberana deste início de século, porém, brotam tensões entre grupos que buscam orientações diversas para as Políticas Educacionais e seu processo de formulação que merecem ser analisadas. Entende-se que o Ciclo de Políticas pode ser uma abordagem alternativa. (MAINARDES, 2006).

A abordagem do ciclo de políticas é um método para a pesquisa de políticas educacionais, formulado por Stephen J. Ball e colaboradores. A formulação inicial foi apresentada em um texto publicado em 1992, no qual Stephen J. Ball e Richard Bowe (1992) discutem os resultados de uma pesquisa sobre a “implementação” do Currículo Nacional na Inglaterra e País de Gales, a partir de 1988. A princípio, Ball e Bowe (1992) tentaram caracterizar o processo político, introduzindo a noção de um ciclo contínuo constituído por três facetas ou arenas políticas: a política proposta, a política de fato e a política em uso.

Logo em seguida, porém, Stephen Ball e Richard Bowe romperam com essa formulação inicial porque a linguagem utilizada apresentava uma certa rigidez que eles não desejavam empregar para delinear o ciclo de políticas. Para eles, há uma variedade de intenções e disputas que influenciam o processo político e aquelas três facetas ou arenas apresentavam-se como conceitos restritos, opondo-se ao modo pelo qual eles queriam representar o processo político. No livro *Reforming education and changing schools*, publicado em 1992, Bowe e Ball apresentaram uma versão mais refinada do ciclo de políticas, descrevendo um ciclo contínuo constituído por três contextos principais: o contexto de influência, o contexto da produção do texto e o contexto da prática. Esses contextos estão inter-relacionados, não têm uma dimensão temporal ou sequencial e não são etapas lineares. Cada um deles apresenta arenas, lugares e grupos de interesse e cada um deles envolve disputas e embates (BOWE et al, 1992).

Esta forma de estudar e compreender as Políticas, formulada por Ball e Bowe, é válida para a pesquisa em Políticas Educacionais, uma vez que, possibilita a compreensão abrangente do tema em questão. O Ciclo de Políticas está subdividido em três categorias, entre elas o Contexto da Influência, o Contexto de Produção de Texto e o Contexto da Prática, os quais serão melhor definidos abaixo e de acordo com o

entendimento nortearão a análise e compreensão do referencial teórico bem como dos dados coletados.

2.6.1 O Contexto da Influência

As políticas educacionais no Brasil e na América Latina são propostas em um contexto temporal e espacial, cujas determinações atestam a forte influência de redes sociais, dos discursos e dos organismos multilaterais.

O “contexto de influência” impacta sobre as políticas educacionais verifica-se na circulação de ideias em nível internacional, carregando traços hegemônicos e fabricadas por estratégias de marketing arrojado. São apresentadas como questões técnicas e científicas, desprovidas de conteúdo político e ético.

Abordar o contexto de influência segundo Ball (2001), é considerar que a educação está cada vez mais à mercê de prescrições e normas externas vinculadas ao mercado. Por decorrência, há um aumento da influência das políticas educativas. Neste contingente de mudanças, insere-se a globalização. Para alguns autores, a globalização não está “lá fora”, mas acompanha a própria vida cotidiana. Harvey (1989) aponta que o dia a dia se tornou mais rápido e difuso, supervalorizando o novo, o descartável, validando mais o significado das mercadorias do que elas próprias.

Entretanto, não se pode reduzir tudo à globalização, já que as nações se posicionam de formas diferenciadas em relação ao efeito da globalização. É preciso atentar para não assumir uma postura determinística, de causa e efeito, já que, ao atuar sobre os contextos locais, constroem-se novas posições, e o local pode, também, impactar no processo global. De todo o modo, Ball (2001) insiste em identificar o que há de comum nas diferenças, questionando-as nas suas inter-relações e nos seus resultados.

Cabe mencionar a influência da OCDE quando denomina o novo paradigma da gestão pública. Este novo modelo de gestão, exerce forte influência sobre a formulação das políticas educacionais. Alguns pressupostos balizam tal cartilha, tais como o foco nos resultados de eficiência, eficácia e qualidade dos serviços, redução de custos, flexibilidade, competitividade e privatização, entre outros.

Operam, ainda, no contexto de influência, segundo Mainardes (2006), os indivíduos que se valem do espaço político e acadêmico, através de artigos em revistas, livros, conferências e exposições destas ideias. Talvez na América Latina e no Brasil, uma das maiores determinações a influenciar nossas políticas resida no Banco Mundial (BM). As políticas educativas desenhadas pelo viés economicista têm o carimbo do Banco Mundial, cujo modelo educativo se assenta na geração de capital humano para o desenvolvimento, numa clara relação entre educação e mercado. A ideia da viabilidade econômica influencia o planejamento educacional, traduzindo-se em apelo aos bens materiais, ao consumo. Entre os produtos consumíveis, insere-se a educação. A relativa subordinação das políticas educacionais ao paradigma econômico acaba por reproduzir a lógica da exclusão social. Urge, com efeito, repensar este paradigma, construindo um outro cenário para as Políticas da Educação. Há que outorgar poder à educação, considerando seus saberes e fazeres, na construção de uma nova cidadania, para além da proposta econômica. (SUDBRACK, 2009).

Contrapor-se ao poder de argumentação da teoria econômica na educação não é tarefa simples, mas é imprescindível na construção de uma sociedade menos desigual. É inexorável fugir à visão estreita do economicismo, na convicção de que educar é um valor humano, por conseguinte, ajuda a construir nossa própria humanidade, nossa dignidade. Assim, é um direito inalienável de todos e de cada um. (SUDBRACK, 2009).

2.6.2 O Contexto da Produção de Texto

A análise da temática desta investigação, através do ciclo de políticas, permite visualizar o trajeto percorrido por meio das políticas educacionais, desde a sua gênese no âmbito internacional, nacional ou local, até o contexto do seu desenvolvimento na situação concreta. O contexto da produção de texto, que integra este ciclo, relaciona-se com o de influência. A política educativa, segundo Sacristán (1999), parece necessitar de uma linguagem e um discurso específico, valendo-se, inclusive, de estratégias de marketing e de mídias. Assim, o texto produz sentido, estabelece padrões, assumindo o papel de catalisador para a execução das Políticas Educacionais.

O contexto de políticas permite investigar os aspectos macro e micro, desenvolvendo a inter-relação entre as duas dimensões do fenômeno em estudo. Com efeito, ao focar a linguagem presente nas políticas, denota-se o formato de textos e documentos legais, comentários, mídias, pronunciamentos oficiais resultantes de embates e disputas de grupos, que controlam sua produção e influência. Os textos das políticas têm vinculação com os contextos nos quais eles são produzidos. Neste sentido, a formação do discurso da política guarda relação com as concepções dos proponentes. É crucial compreender o discurso como capaz de operar a transformação das práticas cotidianas das escolas, e, se tais discursos têm o poder, de fato, de alterar atitudes (SHIROMA e outros, 2005).

As propostas contidas no contexto de produção de textos, por meio de uma linguagem instrumental, classificam, por vezes, os problemas como administrativos e técnicos, não atentando para o aspecto moral, ético e político. As repercussões que estes textos provocam, dão-se no contexto da prática, o que será abordado na sequência.

De todo o modo, Ball e Bowe (2001) ensinam que os textos devem ser lidos inseridos no contexto em que são produzidos e, comparativamente, a outros textos já que são um campo de embates pela hegemonia discursiva. Esta disputa é conceitual e política. Shiroma (2005) adverte em sua análise que há uma banalização do vocabulário da reforma que “pode ser considerada uma estratégia de influência poderosa na medida em que consegue padronizar os textos”. (id).

Para este estudo consideram-se os textos da Constituição Federal, LDB, PNE e Manual do Programa Mais Educação.

2.6.3 O Contexto da Prática

Prosseguindo na abordagem dos Ciclos de Política de Ball (2001), interpela-se o contexto da prática, espaço/tempo, no qual a política educacional está à mercê das interpretações e recriações dos sujeitos. Para Sacristán (1985), um texto de reforma não produz resultados idênticos, há um efeito simbólico que é veiculado e que ressignifica as proposições teóricas. As políticas educacionais não se instalam sem tensões ou negociações. As negociações poderiam suscitar o melhor entendimento dos programas, com histórias singulares, interpretações diversas, significados abertos, passíveis de

várias leituras e reformulações. O pensamento dos professores e dos profissionais pode interferir na implementação das políticas, através de suas traduções e interpretações.

Por não serem, automaticamente, transferíveis, as reformas educacionais necessitam de interpretação no país, região, localidade. Para tanto, transcorre uma reescritura das políticas. Os textos, portanto, são utilizados em contextos sociais distintos, tornando-se passíveis de serem retrabalhados pelos sujeitos para produzir os sentidos esperados. Nessa linha de argumentação, os textos das reformas não estão aprisionados em seus significados, já que nem sempre estão explícitos. Ao aplicar significados de um contexto para outro, podem-se contestar ideias ou equivocarse nas interpretações, porque é inerente ao próprio processo de leitura. Segundo Ball (2001) os autores não podem controlar o significado de seus textos. Para Fairclough (2001), os discursos são, ao mesmo tempo, prática discursiva e prática social.

Os docentes envolvidos nas práticas das escolas, por vezes, desconhecem os propósitos das medidas educacionais, não tendo clareza de suas origens, finalidades ou importância. A questão que paira é que os autores dos textos não podem controlar seus efeitos e interpretações. Os textos são, portanto, resultantes de múltiplos olhares, influências e agendas, envolvendo disputas de poder. Para o autor:

A maior parte das políticas são frágeis, produtos de acordos, algo que pode ou não funcionar, elas são retrabalhadas, aperfeiçoadas, ensaiadas, crivadas de nuances e moduladas através de complexos processos de influência, produção e disseminação de textos e, em última análise, recriadas no contexto da prática. (BALL, 2001, p. 102).

O contexto da prática sofre impactos, decorrentes de diferentes interpretações na definição das políticas da esfera mundial. Podem-se agregar, ao contexto da prática, os resultados que as recriações das políticas exercem. Os efeitos que as medidas educacionais acarretam em sua implementação nos cotidianos das escolas carecem ser analisados tanto no sentido mais específico, quanto no sentido mais amplo. Assim, podem ser evidenciadas mudanças mais pontuais, específicas, como currículo, por exemplo, ou mais abrangentes que dizem respeito aos efeitos sobre as oportunidades educacionais, justiça social, entre outros. O contexto da prática, conforme orienta Mainardes (2006), pode ser considerado um micro processo político.

O estudo do contexto da prática revela-se importante para refundar os significados das políticas educacionais, construindo novos valores, podendo debater, argumentar, impulsionar uma nova ética, rumo à maior democratização das políticas

educacionais. Neste sentido, é possível dar outra configuração, localmente, e, de acordo com a realidade para as políticas educativas emanadas do poder central.

Inserir-se como possibilidade de entendimento do contexto da política, a concepção de recontextualização. Recontextualização, aponta que o processo de circulação da política na prática, por vezes, valoriza mais alguns aspectos do que outros. A recontextualização acaba regulando a formação do discurso, refocalizando-o. Há uma diferenciação entre o campo oficial e o campo da prática. O campo oficial é dominado pelo Estado, a arena da prática é constituída pelas Escolas, Universidades, Docentes, literatura da área, entre outros. O conceito de recontextualização é importante para a análise das políticas educacionais, entendendo as reinterpretações como próprias dos textos, envolvendo múltiplos contextos nesta reinterpretação.

Toma-se como Contexto da Prática, prioritariamente, a comunidade escolar. Na continuidade anunciam-se concepções de Educação como Política Pública.

3 A EDUCAÇÃO VISTA ATRAVÉS DA POLÍTICA: perspectivas e abordagens da Política Educacional

3.1 Contexto de Influência

O “contexto de influência” impacta sobre as políticas educacionais verifica-se na circulação de ideias em nível internacional, carregando traços hegemônicos e fabricadas por estratégias de marketing arrojado. São apresentadas como questões técnicas e científicas, desprovidas de conteúdo político e ético.

Entre as influências que incidem sobre a formulação da Política Educacional, realça-se que a Constituição de 1988 procurou reunir algumas das reivindicações da sociedade civil, apresentando alguns avanços como a ampliação das liberdades individuais e restrição ao poder das Forças Armadas. No campo da educação, já se discutia uma nova lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional. (XAVIER, RIBEIRO, NORONHA, 1994). Nessa perspectiva de raciocínio, observa-se:

Diante do quadro de profundas crises (política, econômica e social), o Estado procura instrumentos de aproximação e de incorporação das massas populares mostrando a ‘intenção’ de diminuir as desigualdades e de assistir os despossuídos. A educação passa a representar uma das estratégias destinadas a realizar a “justiça social”. (XAVIER, RIBEIRO, NORONHA, 1994, p.278).

A partir desse período as políticas educacionais, de forma geral, caracterizaram-se pelo sentido de democratização da Educação voltando-se para ampliação do acesso à educação básica, no entanto, até a década de 90 apenas uma pequena parcela da população possuía acesso aos graus mais elevados de ensino. Nesta mesma década, surgem mais fortes as políticas de educação para todos, que se estendem até os dias atuais.

Segundo Freitag (1980) é possível observar que desde o período agroexportador – que compreende o Período Colonial, Império e Primeira República – reproduziu-se e consolidou-se no Brasil um modelo seletivo de educação que se articulava às necessidades do modelo social dominante na época. Contudo, com a independência política torna-se necessário o fortalecimento da sociedade política com a formação de quadros políticos, técnicos e administrativos. Surge, assim, uma série de escolas militares e de ensino superior em todo o território nacional delineando os primeiros traços de uma política educacional estatal no Brasil. (FREITAG, 1980).

Este capítulo busca, em sua íntegra, expor e analisar determinantes que originaram as Políticas Públicas Educacionais, influenciadas pelos setores correlacionados às forças sociais e econômicas. Assim, é válido ressaltar que:

As Políticas Públicas constituem um elemento comum da política e das decisões do governo e da oposição. Desse modo, a política pode ser analisada como a busca pelo estabelecimento de políticas públicas sobre determinados temas, ou de influenciá-las. Por sua vez, parte fundamental das atividades do governo se refere ao projeto, gestão e avaliação das políticas públicas. Como decorrências, o objetivo dos políticos, sejam quais forem seus interesses, consiste em chegar a estabelecer políticas públicas de sua preferência, ou bloquear aquelas que lhes sejam inconvenientes. (DIAS, MATOS, 2012, p.09).

O estudo em Políticas Educacionais no Brasil começou a apresentar expansão em meados da década de 90, momento de grandes mudanças na legislação do país e, em decorrência desta, ocorreu uma reestruturação nas Políticas Educacionais. Como mencionado anteriormente, são ainda recentes e pouco explorados, os estudos na área pelos pesquisadores do campo da educação. O discurso no contexto atual é voltado para que a elaboração das Políticas Educacionais convirjam com os direitos básicos dos cidadãos bem como garantir o exercício pleno da cidadania. O objetivo é formar sujeitos críticos, que possam ter posicionamento frente às decisões que precisam ser tomadas, todavia, possuem autonomia relativa, pois não superam a ordem capitalista.

Como cabe ao Estado a função de regulação e de manutenção do bem-estar dos cidadãos, estas medidas devem assegurar os direitos básicos dos indivíduos, tais como saúde, educação, segurança. Assim: “uma política social seria uma opção de governo, de caráter redistributivo e compensatório”. (CAMARGO, 2006, p.16). A autora argumenta, ainda, que as políticas educacionais teriam o propósito de estabelecer mediações entre os indivíduos e os setores da sociedade, aproximando diferenças entre capital e trabalho. (Idem, 2006).

As políticas educacionais têm atuação marcante do Estado, no final do século XIX e início do século XX, uma vez que estão diretamente ligadas à função reguladora do Estado. Por serem, também, políticas sociais são definidas como o conjunto de:

[...] estratégias promovidas a partir do nível político com o objetivo de desenvolver um determinado modelo social. Estas estratégias se compõem de planos, projetos e diretrizes específicas em cada área de ação social. Em termos globais, integram estas políticas ligadas à saúde, educação, habitação e previdência social. (BIANCHETTI, 2001, p.88-89).

Quando menciona-se a expressão política educacional, remete-se a aspectos relacionados com o agir e o fazer, sobretudo com ações governamentais, que são pensadas e aplicadas no sistema

educacional. Baseados nesta ótica é possível apontar que as políticas educacionais expressam a multiplicidade e a diversidade das políticas educativas num determinado período histórico. Relacionando-as às áreas específicas de intervenção é que se fala em políticas de educação infantil, políticas de educação básica, educação superior, entre outras, podendo desdobrar-se em outras políticas. (VIEIRA, 2007).

É crucial, também, levar em conta o ponto de vista sobre o qual se examina determinada medida educacional ou intervenção estatal. É necessário visualizar o lugar de onde são observados e analisados os projetos, por exemplo, quando uma política educacional é observada de um espaço micro, de escolas de um determinado município, esta terá uma visão daquele que analisou, que provavelmente será distinta de um espaço macro, ou seja, a visão do governo estadual ou ainda do Governo Federal, gerando uma visão diferente do mesmo conceito. Assim, o contexto em que se encontram as partes por ser distinto, e, cada um com seus propósitos, suas limitações, e suas ideias de ver o mundo e a realidade, condicionarão seus entendimentos.

Como processo contínuo, a Política Educacional se revela em cada época histórica, em cada contexto, em cada momento dado da organização dos seres humanos, apresentando uma dinâmica própria, que impulsiona e estabelece relações com as demais esferas do mundo social. (MARTINS, 1993).

A política educacional exerce função específica, tendo autonomia relativa para modificar-se e ajustar-se de acordo com o contexto e o meio em que está inserida. Como a mesma é uma ação social, dá-se e constitui-se em períodos de tempo, por isso dotada de complexos contraditórios, de acordo com a situação histórica do momento. Ela contribui tanto para reproduzir uma ordem pré-estabelecida, quanto para transformá-la.

É preciso ter presente, ainda, que as políticas não são somente fruto das organizações estatais, mas que são construídas por humanos que pensam e projetam ações, pretensamente planejadas em benefício da população. É necessário frisar que:

Encarar a educação como uma política pública significa analisá-la no conjunto das intervenções do Estado na área social, abordando os objetivos políticos, as formas de distribuição de recursos e as relações com as classes que dão sistematização a determinado projeto político. (OLIVEIRA, DUARTE, 2001, p.130).

Neste caso, o fato de os organismos multilaterais possuírem interesses próprios, ligados ao acúmulo de capital e concentração de renda, sempre visando ao lucro, desvirtua, por vezes, o bem coletivo. No caso brasileiro, é importante dizer que as grandes dificuldades enfrentadas ao longo

dos anos e, também, mais recentemente, são de caráter político. Por isso, essa preocupação em estudar a política educacional trazendo à tona alguns apontamentos referentes à sua funcionalidade, seus objetivos, seus fracassos e, ainda suas conquistas, é oportuno.

Para ilustrar tal abordagem, refere-se as palavras do autor.

Entende-se que não existe uma estreita afinidade entre os projetos do Estado (as políticas públicas) e os interesses das elites econômicas. Mesmo que no plano local (nacional e estadual) existia uma correlação de forças políticas na definição das políticas públicas, envolvendo os movimentos sociais e demais organizações da sociedade civil, a definição das políticas públicas é condicionada aos interesses das elites globais por força da determinação das amarras econômicas próprias do modo de produção capitalista. Isso significa afirmar que ao se falar da relação entre o Estado e as classes sociais, entra-se obrigatoriamente na questão dos agentes definidores das políticas públicas, os que não são apenas nacionais. (BONETI, 2011, p.14).

As políticas públicas de educação devem exercer um papel catalisador do bem coletivo e não atender a interesses particulares com privilégios para poucos. Uma política pública necessita atender ao bem comum, voltada aos interesses do coletivo. Tal perspectiva permite dizer que a formulação de Políticas Educacionais, por vezes, responde, de forma imediata, aos interesses das camadas hegemônicas, atendendo aos pedidos das mesmas, negociando ações de melhoramento da situação. Porém, quando se trata de minorias ou de pessoas vulneráveis socialmente, os interesses das mesmas não são levados em conta, uma vez que, não possuindo influências, muitas vezes não conseguem expressar suas opiniões ou até mesmo anseios em relação ao contexto em que estão inseridos.

Política pode ser compreendida como ponto de partida do estudo para as atividades relacionadas ao Estado. As políticas sociais públicas, principalmente, são táticas extremamente importantes para o Estado, pelo fato de que: “é estratégica a importância das políticas públicas de caráter social – saúde, educação, cultura, previdência, seguridade, informação, habitação, defesa do consumidor – para o Estado capitalista”. (SHIROMA, 2005, p.8). Conforme a autora são vistas como fundamentais por estarem a serviço das várias classes sociais.

Tendo as políticas como ideia de referência e, neste caso, as políticas educacionais por mais que aparentem um caráter humanista, de realização de boas ações, há sempre uma contradição, pelo fato de que elas necessitam organizar-se e planejar-se de acordo com a história que as situa num determinado contexto e, muitas vezes, precisam adequar-se, tendo que fazer modificações e aprimoramentos. Porém, a mudança nem sempre é de caráter pacífico, em determinados âmbitos

gera crises e impasses que precisam ser bem trabalhados de forma a contemplar os objetivos do coletivo.

Lutas e pressões são características das políticas públicas, neste caso da educação, pois surgem e são implantadas em meio a conflitos sociais, depositando nas mesmas a capacidade de superação e de destensionamento das ações governamentais, auxiliando no processo de organização do Estado. As políticas educacionais, portanto, traduzem uma relação de poder de um grupo que se sobrepõem ao outro.

Diante da ideia de que as políticas públicas são articuladas de acordo com o projeto da sociedade, sendo então viabilizadas por meio da ação do Estado, é pertinente a ideia de que as políticas públicas dão suporte ao Estado e, por isso, agem através dele. Esta ação e interferência dão-se de acordo com o projeto que se enseja aplicar na sociedade num determinado período, como já descrito. De outra parte, uma medida educacional pode surgir de demandas da população, consoante ilustra a autora:

[...] pode-se afirmar que um setor ou uma política pública para um setor, constitui-se a partir de uma questão que se torna socialmente problematizada. A partir de um problema que passa a ser discutido amplamente pela sociedade, exigindo a atuação do Estado. (AZEVEDO, 1997, p.61).

Conforme a autora afirma, uma política pública pode surgir a partir de um problema ou questão que é discutida e formulada socialmente, problematizando o tema em foco. Para esta medida se concretizar, requer ação do Estado, o mesmo precisa intervir nela como agente coordenador do processo da solução do problema ou questão levantada.

É notório que o campo de investigação das políticas educacionais está se constituindo cada vez mais distinto e em constante busca de consolidação. (MAINARDES, 2011). Nesta perspectiva é válido salientar que a preocupação com a análise das políticas educacionais, permeada por uma perspectiva materialista histórica e dialética, parte da relação entre os aspectos causais da materialidade social e busca a apreensão crítica da realidade. Por isso, a apreensão da realidade em seu movimento histórico só pode ser alicerçada, sobretudo, por meio da análise das determinações materiais e estruturais em seu contexto.

No momento em que é realizada uma reflexão apurada das funcionalidades do Estado percebe-se um antagonismo entre capital e trabalho, resultado este das mediações do Estado diante do cumprimento de seu papel frente às esferas e demandas da sociedade. Assim, sente-se a necessidade de analisar as Políticas educacionais na sua totalidade, uma vez que dessa forma há

uma possibilidade de desvelar questões que fundamentam o processo de organização da sociedade capitalista, unindo a viabilização das políticas Educacionais junto ao Estado e a relação entre capital e trabalho.

Com base nessas considerações os autores a seguir afirmam que o Estado na sociedade moderna, constitui a expressão das contradições que se encontram nas relações de produção, as quais estão inseridas na sociedade civil, e, a partir das concepções, conclui-se que:

O Estado, impossibilitado de superar as contradições que são constitutivas da sociedade – e dele próprio, portanto, administra-as, suprindo-as no plano formal, mantendo-as sob controle no plano real, como um poder que, procedendo da sociedade, coloca-se acima dela, estranhando-se cada vez mais em relação a ela. As políticas públicas emanadas do Estado anunciam-se nessa correlação de forças, e nesse confronto abrem-se as possibilidades para implementar sua fase social, em um equilíbrio instável de compromissos, empenhos e responsabilidades. (SHIROMA MORAES; EVANGELISTA, 2005, p. 08).

O Estado tem sido o principal protagonista na formulação das Políticas Educacionais, na atualidade, porém são delineadas numa perspectiva de atender as demandas sociais por meio de políticas compensatórias, contribuindo para a difusão do capital em diferentes esferas. É importante destacar que a definição e os objetivos de uma Política Educacional não podem ficar restritos aos interesses de uma minoria (grupo) que mantém influências sobre a ação do governo “Assim, poderíamos interpretar políticas públicas como sendo a arte de lidar com um público que é público.” (BONETI, 2011, p.09).

A política educacional pode ser pública e social ao mesmo tempo. Ela é pública quando é implementada pelo governo com a participação de entidades e organismos não governamentais. E é social quando é exercida com a finalidade de atingir setores da sociedade, representando a materialidade da intervenção do Estado no projeto dominante que se objetiva implantar. Estuda-se a política educacional pelo fato dela representar uma das mais importantes áreas de atuação governamental.

É notório que as políticas públicas são originadas de uma ideia ou princípio ou ainda de uma pressuposição ou de uma vontade, assim esses termos não carregam consigo um significado literal, mas fatores que determinam e originam concepções e inserções ideológicas. Uma vez que não se julga que se trate um único perfil de políticas ou apenas um ideal como ponto de investigação, mas trata-se de analisá-las como elas realmente são na realidade estudada, como se constituem enquanto momento histórico atual, através das relações econômicas, sociais e políticas no Brasil. (BONETI, 2011).

Nesse sentido, é que as Políticas Educacionais precisam ser redefinidas em especial no que se refere ao destaque de levá-la ao controle estatal. Atualmente é visível que a Política Educacional está muito mais sob o controle mercantil do que sob o controle estatal. Com isso, ocorre a despolitização da política, levando em conta o econômico, visando a relação custo-benefício, propagando uma educação mercantilizada. Verifica-se o uso de critérios técnicos na eleição das prioridades e escolhas na educação quando se utiliza o critério econômico, por exemplo, são válidos somente os gastos e investimentos que dão retorno financeiro positivo, como uma relação de troca. (PIRES, 2005).

É importante ressaltar que não se pode falar de políticas educacionais sem remeter aos organismos internacionais, sendo possível perceber sua influência na viabilização e formulação das mesmas. Sendo o Banco Mundial, o principal órgão financiador das políticas Educacionais, possibilita através dele analisar o encaminhamento da política no Brasil no que tange a educação na esfera pública.

A interferência da ótica econômica foi adotada para disciplinar as relações financeiras entre os diversos países. Em 1944, em Bretton Woods, Estados Unidos, foram criadas duas organizações, o Banco Mundial³ (BM) e o Fundo Monetário Internacional (FMI). Inicialmente, o Banco Mundial (BM) foi idealizado com a finalidade de auxiliar na reconstrução e desenvolvimento dos países no período pós-guerra, e o FMI destinado a supervisionar o sistema monetário internacional e garantir a estabilidade do sistema cambial.

Assim, o Banco exerceu, desde sua criação, a função de reconstruir as economias que foram devastadas pela guerra e ainda atuando como credor para empresas do setor privado. Pode-se dizer então que esta foi sua principal função. (HADDAD, 2008).

No Brasil, a presença do Banco Mundial faz-se por intermédio dos diretores, técnicos e conselheiros, que atuam nas decisões econômicas há mais de 50 anos, e associados com a equipe brasileira avaliam regularmente a capacidade de pagamento da dívida externa e dos empréstimos. Empurram aos governos as condicionalidades e sinalizam ao capital financeiro flutuante as possibilidades de rendas rápidas que permitem a continuidade do fluxo de capitais. Portanto,

³Fundado na Conferência de Bretton Woods em 1944, após o término da Segunda Guerra Mundial, o Grupo Banco Mundial é hoje composto por um conjunto de organismos, dentre os quais o principal é o BIRD (Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento).

atestam e avaliam se o país tem condições de continuar pagando novos empréstimos em dia, regularmente. (id, 2008).

Nessa perspectiva, a autora comenta:

A tese defendida é a de que existe uma intervenção sistemática do Banco Mundial nas políticas e estratégias da educação básica pública com o consentimento do governo federal, de parte dos estaduais e das elites dirigentes nacionais, que se subscreveram e alinharam às políticas estabelecidas pelo modelo neoliberal de desenvolvimento econômico, comprimindo os direitos sociais. (SILVA, 2002, p.6).

Há que ressaltar que ao avaliar a presença do Banco Mundial nas políticas educacionais leva-se em conta não apenas os investimentos fornecidos em recursos financeiros, mas o impacto sobre a educação que se dá a partir das políticas macroeconômicas, das diretrizes que ele tem apoiado junto ao FMI, os quais representam uma área de influência de grande espectro.

Na perspectiva metodológica descrita no decorrer deste projeto, ensejou-se propor uma investigação que abrigasse a discussão da política educacional numa perspectiva em que se articulassem as dimensões micro e macrosociais no processo de configuração destas políticas, como veremos a partir do estudo sobre o Programa Mais Educação.

3.2 O Programa Mais Educação como Política Pública: Perspectiva de Educação Integral

A ampliação da jornada escolar que envolva atividades de cultura, esporte e lazer, visando ocupar o “tempo livre” das crianças e adolescentes, vem sendo apontada como alternativa e aspiração da sociedade, com grande repercussão na mídia e na agenda política. Isto se dá em resposta a diversos fatores que vão desde a necessidade de trabalho dos pais, passando pelas estratégias de prevenção à violência e “inclusão social”, até as iniciativas de melhoria da qualidade da educação.

Pode-se entender que a educação integral, aos olhos das políticas públicas, é considerada um modelo para atingir metas de uma educação de qualidade. Dessa forma Cavaliere (2007) delinea quatro concepções que se formam no entorno da proposta de educação integral no final da década de 1990.

A visão predominante, de cunho assistencialista, vê a escola de tempo integral como uma escola para os desprivilegiados, que deve suprir deficiências gerais à formação dos alunos; uma escola que substitui a família e onde o mais relevante não é o conhecimento e sim a ocupação do tempo e a socialização primária. (CAVALIERE, 2007).

Uma outra visão trazida pela autora e que está presente nos discursos políticos, é a autoritária, sendo que a Escola de Tempo Integral é uma espécie de instituição de prevenção ao crime dando enfoque às rígidas rotinas encontradas nas escolas.

Na concepção democrática de escola de tempo integral, espera-se que ela possa cumprir um papel emancipatório. O tempo integral seria um meio a proporcionar uma educação mais efetiva do ponto de vista cultural, com o aprofundamento dos conhecimentos, do espírito crítico e das vivências democráticas. (CAVALIERE, 2007).

Todavia, mais recentemente surge uma visão de educação em tempo integral que independe da estruturação de uma escola de horário integral e que será identificada aqui como uma concepção multissetorial de educação integral. Esta educação pode e deve se fazer também fora da escola, o tempo integral não precisa estar centralizado em uma instituição. (CAVALIERE, 2007).

A educação integral no Brasil, hoje, é uma questão muito mais de justiça social do que de assistência social e também não se define como uma modalidade de Educação para crianças pobres, o que tornaria a educação pública excludente.

Passa-se, na sequência, a melhor explicitação de Educação Integral.

3.3 A Educação Integral no Brasil

Quando se fala ou se pensa em educação integral e/ou educação em tempo integral, remete-se a dois questionamentos. Ampliar a jornada de estudos e atividades das crianças contribui para sua formação integral? Proporcionar à criança, que ela permaneça mais tempo na escola com atividades num maior período fará com que saia das ruas? É este o propósito? Ou é formar o cidadão pleno?

Esses questionamentos irão nortear este capítulo dando suporte às discussões dos objetivos do Programa Mais Educação, uma vez que está diretamente ligado ao tema da Educação Integral.

A fim de entender melhor o que se propõe, vale identificar algumas das orientações legais recentemente introduzidas nesse debate para definir metas em torno da educação de tempo integral. No Estado de São Paulo por exemplo, a Resolução SEM.89/2005 instituiu o Projeto Escola de Tempo Integral, cujo objetivo declarado foi prolongar o tempo de permanência diária na escola de cinco horas para 9 horas, a fim de ampliar as possibilidades de aprendizagem. Nesta proposta, fica definido que o tempo suplementar das crianças na escola deve ser preenchido com oficinas curriculares.

No Brasil, o Programa Mais Educação surge em decorrência do índice do IDEB⁴ e também para atender a demanda da Educação Integral. Uma das experiências recentes de Educação Integral nasce em 2006 através da Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas da Secretaria de Estado da Educação de SP (CENP) publicou as “Diretrizes das Escolas de Tempo Integral: Tempo de Qualidade..” Afirma-se neste documento que a função social da escola é de servir de “alavanca de um processo que visa a formação de pessoas aptas a exercerem sua plena cidadania” (p. 14). Para isso, a opção realizada é pela “ampliação do tempo físico com a intensidade das ações educacionais”. (p.15). A nova organização curricular previu a manutenção do currículo básico do ensino fundamental enriquecido com “procedimentos metodológicos inovadores” (BRASIL, 2006, p. 11).

Sob a ótica dessa nova organização de tempo escolar é oportuno salientar que isso implica no planejamento do currículo, que segundo Moreira (2008, p.06) ao definir o currículo como “o conjunto de experiências pedagógicas organizadas e oferecidas aos alunos pela escola, experiências essas que se desdobram em torno do conhecimento”; preocupa-se com a mudança de tempo na permanência das crianças na escola, sendo que se o currículo é baseado nas condições de aprendizagem e experiências dos educandos adaptadas ao meio sócio-histórico-econômico em que os sujeitos estão inseridos. Como trabalhar com a cidadania e a autonomia, formando pessoas com a adoção apenas de “procedimentos metodológicos inovadores”?

Não se pode afirmar que os discursos são contraditórios, mas fazem refletir o quanto estão relacionados à formação integral do sujeito com a exigência curricular das Instituições de Ensino. As exigências apontadas nos currículos estão cada vez mais recaindo sobre a Escola. Para ilustrar, traz-se a ideia do autor quando nos diz que:

⁴ O IDEB é aferido pela nota da Prova Brasil, mais o fluxo escolar que é composto pelo índice de evasão e de aprovação no período avaliado.

Exige-se dos currículos modernos que além das áreas clássicas do conhecimento, deem noções de higiene pessoal, de educação para o trânsito, de educação sexual educação para o consumo, que fomentem determinados hábitos sociais, que previnam contra as drogas, que se abram para novos meios de comunicação, que respondam as necessidades de uma cultura juvenil com problemas de integração no mundo adulto, que atendam aos novos saberes científicos e técnicos que acolham o conjunto das ciências sociais, que recuperem a dimensão estética da cultura, que se preocupem pela deterioração do ambiente,etc. (SACRISTÁN, 1999, p. 58).

Ante tal aspecto, é importante refletir acerca das Políticas de Currículo atuais de educação básica, os quais preveem a inserção de uma gama de ações. Porém, reflete-se se de fato são executadas no dia a dia da escola. E aí cabe a pergunta, com a ampliação do tempo escolar algo será modificado? Que formação a escola, como instituição educativa, prevê para os sujeitos? Assim:

Toda essa gama de pretensões para a escolaridade num mundo de desenvolvimento muito acelerado na criação de conhecimento e de meios de difusão de toda a cultura, coloca o problema central de se obter um consenso social e pedagógico nada fácil, debatendo sobre o que deve consistir o núcleo básico de cultura para todos, num ambiente no qual o academicismo tem raízes importantes [...] Chegar a um consenso é tarefa difícil por si só, que se vê complicada pela pluralidade cultural que compõe nossa realidade como Estado e pela carência de uma tradição da discussão do currículo básico como a base cultural de um povo, como a única base para muitos cidadãos que têm essa oportunidade cultural como a mais decisiva de suas vidas. (SACRISTÁN, 1999, p. 58).

O autor relata, em sua tese, a realidade com que se deparam as escolas atualmente em relação aos currículos, os quais muitas vezes não são pensados ou tampouco planejados de acordo com as necessidades das crianças. A sociedade é complexa e carrega consigo suas características, crenças e costumes, o que identifica os sujeitos naquele contexto e por isso é que exigem determinados conteúdos a serem problematizados, por exemplo, a pluralidade cultural é para unir povos, aprender a conviver na diferença e não ser o ponto chave para a exclusão dos cidadãos.

Quando O PME propõe a cultura como base para a prática pedagógica não é a ampliação do tempo ou a permanência dos sujeitos dentro da escola pública sem um objetivo claro que a educação tomará um rumo melhor, de caráter emancipatório e humanístico, mas o que efetivamente se realiza neste tempo ampliado.

Nas indicações oficiais, os Estados pronunciam-se, evidenciando algumas pistas sobre o que significa a escola de tempo integral resumindo este conceito em uma busca por melhorar o rendimento dos alunos, trabalhando com tempos estendidos e métodos inovadores. Pode-se chamar essa modalidade de Educação Integral? Talvez não se discuta a estrutura e organização da escola e menos ainda o conhecimento que nela circula, é questionado o tempo destinado a fazer o que já se vem fazendo e os métodos “tradicionais” considerados um entrave e que podem ser

responsabilizados pela ineficiência desta instituição. Além dos itens presentes em um currículo, há uma questão mais complexa: o que se quer que as crianças e jovens à mercê da escolarização se tornem ao final desse processo?

Essa discussão é oportuna que aconteça não só nos bancos acadêmicos ou nas Instituições de Ensino Superior, o desejável seria que os docentes estivessem presentes na formulação das políticas educacionais, no cerne do pensamento que formula e viabiliza as ações que são concretizadas na prática das escolas de educação básica.

O projeto educacional de Anísio Teixeira, iniciado com o Centro Educacional Carneiro Ribeiro (CECR), previa a construção de centros populares de educação em todo o Estado da Bahia para crianças e jovens de até 18 anos. O Centro era composto de quatro “Escolas-Classe” e de uma “Escola Parque”. A proposta visava a alterar atividades intelectuais com atividades práticas, como artes aplicadas, industriais e plásticas, além de jogos, recreação, ginástica, teatro, música e dança, distribuídas ao longo de todo o dia. Alguns alunos órfãos ou abandonados podiam residir na escola. Esse currículo flexível deveria ser implementado em outras unidades previstas para serem construídas no Estado da Bahia, mas Anísio Teixeira não conseguiu realizar esse seu sonho. O mesmo ocorreria mais tarde. Anísio Teixeira, como diretor do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEPO), vinculado ao Ministério da Educação (MEC), no final da década de cinquenta, preparando o plano educacional da nova capital. (TEIXEIRA, 1961), pretendia criar 28 Escolas-Parque nas superquadras de Brasília. Algumas foram realmente construídas, mas o projeto de educação integral de Anísio Teixeira não foi adiante.

A experiência da educação integral implantada em Brasília alinha-se ao rol de outras tentativas levadas a efeito, muitas vezes por iniciativa dos mesmos protagonistas, visando à ruptura com a tradição, que vem mantendo a educação como privilégio e que busca conservá-lo, ainda hoje, com uma educação expandida, mas de baixa qualidade para a maioria da população [...]. O aluno era o centro do processo educativo. A ele cabia definir, de acordo com suas preferências e aptidões, as atividades das quais gostaria de participar. A cada semestre, escolhia duas atividades, entre as oferecidas pelas diferentes áreas, e dedicava a cada uma delas duas horas diárias. A participação do aluno nas atividades programadas dava-se do planejamento à execução [...]. A ênfase era dada sobretudo à criatividade do aluno. A par do sentido democrático, essas atividades ensejavam a formação de hábitos de autodireção e de cooperação social.(PEREIRA, 2009, p. 42-43).

Essa citação de Pereira 2009, reporta ao Programa Mais Educação, uma vez que o mesmo propunha a mesma forma das ações desenvolvidas, no caso das atividades extra classe, fazendo uma ressalva de que as adaptações ao longo dos anos foram acontecendo mediante as necessidades encontradas.

Ao decorrer da escrita e das leituras oriundas dos diálogos da Educação Integral há uma questão levantada. Esta modalidade trata-se de um projeto especial de tempo integral para determinadas escolas ou se trata de uma educação integral como política pública para todos, entendendo-a como parte do Projeto Político Pedagógico da escola?

A Educação Integral é uma concepção da educação que não se confunde com o horário integral, o tempo integral ou a jornada integral. Ressaltando que em alguns projetos de escola de tempo integral, como é o caso dos Cieps, surgiram para compensar deficiências do convívio familiar ou até mesmo da própria sociedade. Os Cieps, como mencionado anteriormente, foram criados tanto no Estado quanto no município do RJ, nas décadas de 1980 e de 1990, como um “Programa Especial de Educação”, sendo que a palavra “especial” qualifica o tipo de programa implementado com o objetivo de atender crianças provenientes de famílias de baixa renda, sem o qual estariam condenados à exclusão social. (GADOTTI, 2009).

Esta desordem de funções e papéis dos setores na sociedade, o que seria função do Estado/Governo perante a sociedade parece que é destinada à Escola e, esta, precisa atender as demandas vindas do Estado, uma vez que ele cria políticas transferindo sua função para a sociedade. Não é papel da escola fazer o que a sociedade deveria atender, as demandas que estão sendo alocadas nas instituições de ensino estão desviando o verdadeiro foco, que é ensinar com qualidade.

O debate recente sobre o tempo integral tem um ingrediente novo: a chamada “sociedade do conhecimento” e o tema da “inclusão social”. Vivemos na chamada “sociedade da informação”, acessível hoje só a uma minoria, que deveríamos chamar de “sociedade aprendente” já que ela criou múltiplos espaços de aprendizagem e de comunidades de aprendizagem. Além da escola, também a empresa, o espaço domiciliar e o espaço social são considerados espaços educativos. Cada dia mais pessoas estudam em casa, pois podem, de lá, acessar o ciberespaço da formação e da aprendizagem distância, buscar “fora” a informação disponível nas redes de computadores interligados-serviços que respondem às suas demandas de conhecimento. Por outro lado, a sociedade civil (Ongs, Oscips, associações civis, movimentos sociais, sindicatos, igrejas...) está se fortalecendo, não apenas como espaço de trabalho, mas também como espaço de difusão e de construção de conhecimentos. (GADOTTI, 2009).

Hoje, os espaços de aprendizagem são vastos e oriundos de diferentes instâncias, não sendo mais a escola o foco principal onde se obtém conhecimento. E a educação de tempo integral precisa lidar com esses múltiplos espaços, pelo fato de que o aluno não precisa sair de casa para estudar, pois tem em seu lar uma ferramenta poderosa que lhe proporciona os meios para chegar a

estes conhecimentos, que é o ciberespaço. Tudo que o cerca resulta em informação, porém, nem tudo pode-sedesignar de conhecimento.

Mas aí, vem à tona uma questão importante, de que acessar o ciberespaço exige criticidade e discernimento para filtrar o que realmente é válido, pode-se considerar o papel relevante do professor nessa interferência.

Alguns autores e/ou professores defendem a ideia de que a escola tem que “disputar” um espaço com as tecnologias na vida e no cotidiano do aluno. Porém, esta ideia é discutida e reavaliada quando se pensa em educação integral, no momento em que a escola precisa proporcionar aos alunos uma forma de aprendizagem diferente da que ele tem em seu currículo normal.

O que vem ao encontro com a ideia de Gadotti, apontando que as propostas atuais de tempo integral estão voltadas a atender o direito de passar “mais tempo na escola” às camadas mais pobres da população. As escolas privadas já têm um caráter de tempo integral, sendo que o aluno que frequenta esta escola tem o seu tempo integralmente dedicado a sua educação. Em um turno, por exemplo, estar na escola cumprindo seu dever enquanto estudante e adquirindo o conhecimento almejado, sendo que no contraturno as atividades são complementares como esporte, lazer, reforço em línguas estrangeiras, balé, judô, natação, entre outros. (GADOTTI, 2009).

É visível que a escola de tempo integral está indo além da sala de aula, o conhecimento perpassa pela assistência social, as questões de alimentação, saúde, higiene atendimento odontológico, transporte estão fazendo parte do cotidiano educacional como atividades atuantes no meio e, muitas vezes, complementares. As palavras do autor expressam a ideia:

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

A sociedade está envolvida com diversas instâncias sendo estas, fatores determinantes no processo de inserção da escola no contexto social. Assim, se faz necessário levar em conta que a escola de tempo integral não trabalha apenas com os aspectos cognitivos, mas sim na multiplicidade dos segmentos, os fatores político sociais, de cunho psicológicos ou assistencialista influenciam

diretamente na função da escola, uma vez que trabalhar a realidade do aluno é o princípio básico da funcionalidade.

A escola não deve apenas constatar a existência da pobreza e do desemprego, mas também explicar porque existem periferias urbanas, pobreza e desemprego. [...] A escola deve levar em conta os problemas presentes num determinado contexto social e “levar em conta”, não os ignorar, significa sobretudo, compreendê-los criticamente. E isso significa entender que a pobreza não pode ser eliminada somente por meio da educação integral. (GADOTTI, 2009).

A modalidade de ensino Educação Integral é compreendida, por muitos, como uma superação e, muitas vezes, a única alternativa para o fracasso social, a permanência das crianças nas ruas não será sancionada apenas com a sua presença o dia todo na escola. É preciso haver um amparo de todos os segmentos, uma mesma linguagem, tanto política quanto setorial.

A educação integral pode ser pensada por diferentes vertentes, partindo do princípio orientador do currículo na escola, ou como uma educação que leva em conta todas as dimensões do ser humano, formando integralmente os sujeitos. (GADOTTI, 2009).

[...] partimos de uma premissa equivocada de que os alunos não aprendem porque a escola é para todos e que, com a massificação, ela perdeu a qualidade. Isso não é verdade. Apesar de o Ensino Fundamental, ou seja, as crianças de 6 a 14 anos, terem o direito garantido, a escola não consegue dialogar com essa “geração digital”, enquanto a escola ainda é analógica. Concluímos, portanto, ser independente de classe social. A escola terá de fazer esse debate com a sociedade: o que ensinar, como ensinar e para quem ela esta ensinando. (SILVA, 2007, p. 20).

Assim, fica evidente que o grande objetivo com a educação integral é que se possa trabalhar na perspectiva da integralidade, em que o ensino de matemática, de português ou de geografia esteja conectado com as questões de direitos humanos por exemplo.

No decorrer do texto, expressa-se em diversos momentos sobre os princípios de educação integral e sua perspectiva para além de um turno a mais no currículo. Assim, pode-se aludir o princípio geral da educação integral como um princípio de integralidade, sendo que o conceito de integralidade refere-se à base da educação, que deve ser integral, omnilateral e não parcial e fragmentada. Uma educação integral é uma educação com qualidade sociocultural, transitando na cultura, na saúde, no transporte, na assistência social, entre outros.

Não se trata apenas de estar na escola em horário integral, mas de ter a possibilidade de desenvolver todas as potencialidade humanas, que envolvam o corpo, a mente, a sociabilidade, a arte, a cultura, a dança, a música, o esporte, o lazer, entre outros.

Diversos autores, ao longo do século XIX, trataram da questão da educação integral. Por exemplo Robert Owen, numa experiência que durou de 1816 a 1820, na Inglaterra, concebeu uma instituição educacional gratuita que contava com refeitório e enfermaria para atender cerca de 800 alunos, filhos de operários, a partir dos dois anos de idade. Nela, buscava a instrução e a preparação profissional, com a inserção das crianças a partir dos dez anos de idade na vida produtiva de uma fábrica. O autor defendia uma “pedagogia do trabalho”, que envolvia atividades educativas, de higiene e trabalhos manuais, considerados centrais e afirmados como a via para que se alcançar uma formação mais completa. Também Fourier e Considerant trataram de uma educação universal, completa e integral, que tomava o trabalho como parte fundamental na formação individual e como elo entre as pessoas. De maneira geral, o que estes autores destacavam era a aproximação entre a formação intelectual e a formação para o trabalho como via de superação da alienação (MORAES, 2009, p.22-24). Há que se ponderar: no decorrer da revolução industrial, as crianças eram introduzidas na força de trabalho e suas necessidades não eram absolutamente consideradas: propor tempos e espaços para atendimento escolar e preparação para o trabalho foi um avanço na direção de considerar a formação de crianças e jovens.

Em 1893, Paul Robin, juntamente com outros autores, lançou o Manifesto dos Partidários da Educação Integral, no qual se encontra a defesa de que a educação integral busque o máximo desenvolvimento das faculdades físicas, intelectuais e morais das crianças. (MORAES, 2009, p. 32-33). E também, neste documento, o trabalho manual assume papel essencial na formação integral dos indivíduos.

No Brasil, uma experiência de educação integral que merece destaque foi desenvolvida por Anísio Teixeira, na Bahia, na década de 1950. Trata-se do Centro Popular de Educação Carneiro Ribeiro, uma experiência de educação para a formação integral do homem. Anísio Teixeira assim apresentou esta escola, por ocasião em discurso pronunciado em 1950, quando da inauguração do referido Centro.

Pode-se complementar que os autores citados anteriormente convergem para uma mesma linha de pensamento, em que primam por aliar e complementar o trabalho intelectual com o trabalho manual, buscando assim uma aproximação ente os dois polos, para que as classes em vulnerabilidade social pudessem atingir o mínimo de educação possível e que não ficassem muito distantes dos demais. E, além desse entendimento, ressalta-se que a Educação Integral, desde o começo de seus trabalhos e propostas, visava então o desenvolvimento do ser integralmente, em todas as suas habilidades e competências.

Na concepção de Anísio Teixeira a escola primária seria dividida em dois setores, o da instrução, propriamente dita, ou seja, da antiga escola de letras, e o da educação, propriamente dita, ou seja, da escola ativa. No setor instrução, manter-se-ia o trabalho convencional da classe, o ensino de leitura, escrita e aritmética e mais ciências físicas e sociais, e no setor educação – as atividades socializantes, a educação artística, o trabalho manual e as artes industriais e a educação física. A escola seria construída em pavilhões, num conjunto de edifícios que melhor se ajustassem às suas diversas funções. Para a economia tornava-se indispensável que se fixasse um número máximo para a matrícula de cada centro. Pareceu-nos que 4000 seria esse número, acima do qual não seria possível a manipulação administrativa. (TEIXEIRA, 1959).

Segundo o autor:

Para Anísio Teixeira, a escola tradicional representava apenas uma oportunidade de especialização em torno de ofícios intelectuais e sociais. Esta incompletude do trabalho escolar fazia com que a escola tradicional fosse a oficina do conhecimento racional e que a oficina do trabalho assumisse a função de escola do conhecimento prático. Coerentemente com a visão liberal, Anísio Teixeira afirmava que o indivíduo deveria poder buscar na escola, e pela escola, o desenvolvimento de seus dotes inatos, o que lhe asseguraria uma posição social. Clamava por uma escola única, na qual as crianças de todas as posições sociais deveriam ter assegurada a formação da inteligência da vontade do caráter e de hábitos de pensar, agir e conviver socialmente. (CORDEIRO, 2001, p. 243).

O Centro Popular de Educação de Anísio Teixeira era organizado em torno da associação de atividades desenvolvidas na Escola Classe – destinada ao desenvolvimento intelectual e de práticas racionais – e na Escola Parque – destinada às práticas das oficinas das artes, das atividades socioeducativas, do esporte e do acesso à literatura. Na Escola Parque, eram conduzidas atividades desportivas, de higiene, do setor do trabalho, incluindo as artes industriais, a tecelagem, a tapeçaria, a encadernação, a cerâmica, a cartonagem, a costura, o bordado, o couro, a lã, a madeira, o metal. Além disso, tinham especial destaque as atividades que envolviam as artes, música, dança, teatro, pintura e escultura. Ao lado da Escola Classe e da Escola Parque, também se desenvolvia um programa de treinamento de professores para a educação fundamental. (CORDEIRO, 2001).

Anísio Teixeira nos mostra em algumas palavras o que é a Escola-Classe:

[...] uma escola parcial e para funcionar em turnos. Mas virá integrá-la, a escola-parque. A criança fará um turno na escola-classe e um segundo turno na escola-parque. Nesta escola, além de locais para suas funções específicas, temos mais a biblioteca infantil, os dormitórios para 200 das 4000 crianças atendidas pelo Centro e os serviços gerais e de alimentação, [...] A criança, pois terá um regime de semi-internato, recebendo educação e assistência alimentar. Cinco por cento dentre elas receberão mais o internato. Serão as

crianças chamadas propriamente de abandonadas, sem pai nem mãe, que passarão a ser não as hóspedes infelizes de tristes orfanatos, mas as residentes da escola-parque, às quais competirá a honra de hospedar as suas colegas, bem como a alegria de frequentar, com elas as escolas-classe. (TEIXEIRA, 1959, p.34).

No conjunto educacional, as turmas da escola primária eram organizadas por anos de escolaridade e por idade cronológica, independentemente dos níveis pedagógicos alcançados. Nas classes, organizavam-se subgrupos, por níveis de aprendizagem. Não havia reprovação e optava-se pela condução de projetos pedagógicos que hoje poderiam ser denominados como inter ou transdisciplinares. (CORDEIRO, 2001).

Outra experiência, também referente à Educação Integral que surgiu na década de 80, foi a criação dos Centros Integrados de Educação Pública, foi implantado no Governo Leonel Brizola, sob a coordenação de Darcy Ribeiro.

A ideia dos CIEPs era prover uma Educação Integral em jornada escolar de dia inteiro (nove horas por dia), em escolas novas que contavam com salas de aula, salas de leitura, consultórios médico-odontológicos, refeitórios equipado para atender a demanda, quadras de esporte e a casa dos alunos residentes. Estas escolas foram apresentadas a sociedade como a solução para o combate a violência. (MIGNOT, 2001).

3.4 O Programa Mais Educação na perspectiva de Educação Integral

Numa sociedade permeada por conflitos econômicos, culturais e sociais, a proposta de Educação Integral vem ao encontro em forma de superação desse “caos” educacional que estamos vivenciando. E nessa mesma perspectiva, aliar a teoria e a prática são princípios da proposta da escola unitária de Gramsci, buscando sempre um equilíbrio entre educação e trabalho.

A educação escolar tem assumido, nos últimos anos, responsabilidades e compromissos sociais que ultrapassam em grande medida sua tradicional função social de escolarização básica, ou seja, alfabetizar e iniciar crianças e jovens no universo cultural, particularmente no das ciências e das artes. Pode-se dizer que as demandas sociais, geradas no contexto contemporâneo, portador de novas necessidades econômicas, culturais e sociais, aliadas ao aumento da violência, levaram as redes públicas estaduais e municipais de todo o país à ampliação das funções e tarefas escolares e,

consequentemente, à necessidade de estender o tempo de permanência dos alunos na escola. (ROSA, 2014).

De acordo com Cavaliere (2002), as primeiras experiências de escolas públicas na perspectiva da educação integral e de tempo integral ocorreram no ano de 1950, sob forte influência das ideias de Anísio Teixeira e Fernando de Azevedo, com a criação do Centro Educacional Carneiro Ribeiro na Bahia e de cinco escolas primárias (de 1ª a 4ª série) nos anos de 1980, também no Rio de Janeiro, a ideia será retomada com a criação dos Centros Integrados de Educação Pública (Cieps), idealizados por Darcy Ribeiro e seguindo ainda a tradição do pensamento de Anísio Teixeira, segundo Cavaliere e Coelho (2002). Neste mesmo período, em São Paulo, o governo estadual implementou o Programa de Formação Integral da Criança (Profic), com o objetivo de ampliar o tempo de permanência das crianças mais pobres na escola e tomando por pressupostos epistemológicos as ideias de Paulo Freire.

A educação integral começou a ganhar força em função de uma demanda das escolas estaduais e municipais, compreendendo-se que a escola única não é igual para todos, mas sim, uma escola que proporciona todo tipo de conhecimento tanto científico quanto social, partindo do princípio de emancipação, sem descartar a origem do sujeito na sua cultura e necessidades. Valendo-se das palavras do autor, reforçamos a ideia de que:

A educação não deve ser uma modelagem de pessoas e nem a mera transmissão de conhecimentos, mas sim a produção de uma consciência verdadeira, crítica e autônoma. Nisto consistiria a maior importância política, cujo princípio de formação se baseia na democracia não como algo formal, e sim como parte do processo de emancipação dos sujeitos sociais. Mas enquanto poucos lutam para alcançar este objetivo, embora não podemos perder de vista isto como sendo nosso norte, precisamos resgatar, ao menos, conhecimento tradicional em suas ausências nas escolas públicas brasileiras e garantir que todos tenham acesso ao mesmo, propiciar que todos assumam a sua condição de intelectuais embora ainda não orgânicos, propiciar a todos que saiam da sua condição violenta de analfabetismo funcional. (CASTRO e RIOS, 2007, p.228).

A escola precisa, além de proporcionar ensino e aprendizagem, propiciar também um ambiente político social, em que os sujeitos possam sentir a necessidade da autoconstrução e o que vem ao encontro da organização escolar, sinalizando a necessidade da ampliação do tempo de permanência nela, bem como de toda infraestrutura, materiais pedagógicos e o corpo docente.

No processo de reflexão acerca da problemática em questão, é oportuno questionar sobre o que realmente se espera dessa modalidade de ensino, um turno acrescido para desenvolver maiores habilidades e dinamizá-las, bem como, otimizar o dia do aluno, ou apenas uma forma de tirar a criança das ruas, inserir o dia todo na escola sem orientar e acompanhar sua rotina. A escola não

pode funcionar como “válvula de escape” para atingir uma situação que não é sanada pelo poder público.

Como menciona Paro (2009), sem que se leve em conta o risco de se confundir educação integral com educação de tempo integral: “[...] é preciso que este ponto fique muito claro, para separarmos de vez uma tendência que entende que a extensão do tempo de escolaridade seja apenas isso: fazer em mais tempo aquilo que já se faz hoje” (p.13).

Não se pode aferir até que ponto acontece a educação integral nas escolas atualmente, essa pesquisa teve como principal objetivo analisar, verificar, conhecer como se dá a realidade vivenciada nas instituições de ensino. Seria o Programa Mais Educação, com a modalidade de ensino em turno integral um desdobramento e uma resposta a Educação Integral de Anísio Teixeira e outros? O que se quer com esse Programa? Educação Integral seria o desenvolvimento integral do sujeito e a educação em turno integral do Programa Mais Educação responde a que aspecto? Essas questões balizaram a pesquisa.

Nesses últimos anos, firmou-se uma lógica nas instituições escolares em que o principal produto parece ser a exclusão precoce de grande parte das crianças que a elas chegam. Tal situação atingiu seu ápice nas décadas de 70, 80 e 90, desencadeada pela chegada de um forte ciclo de urbanização, associado à políticas públicas erráticas e inadequadas. Ainda, a latente privatização do sistema, com a retirada da classe média urbana da escola pública, consolidaram a baixa qualidade prática e simbólica do sistema de educação fundamental pública. (CUNHA,1995).

Seguindo a linha de pensamento do autor, é pertinente elucidar e complementar seu pensamento com as ideias de um outro autor, quando diz que:

Na prática, aumentam as ações com sentido educacional preliminar e pouco específico, principalmente nas primeiras séries do ensino fundamental, mas também nas séries finais. Essa incorporação desorganizada, imposta pelas circunstâncias, de novos elementos à rotina da vida escolar, que de complementares ou secundárias passaram a imprescindíveis, sem um e correspondente projeto cultural-pedagógico, tem levado à descaracterização, isto é, a crescente perda de identidade da escola fundamental brasileira. (CAVALIERE, 2002, p.249).

Essas palavras retratam a realidade vivenciada pelas escolas hoje, as políticas públicas são implantadas pela instância governamental e precisam ser executadas pelas instituições de ensino, porém, na maioria das vezes, não se faz um diagnóstico analisando o contexto da prática, verificando se há possibilidade, se há infraestrutura se há recursos humanos para o atendimento especializado para atender a demanda. Podemos dizer que essa descaracterização que a escola

pública vem sofrendo é oriunda de equívocos na formulação das políticas públicas educacionais, o que vem ocasionando, por vezes, desmotivação no corpo docente.

Na sociedade brasileira, vive-se um fenômeno em que as diferenças culturais, levam a algumas necessidades educacionais específicas. O cenário de profunda diversidade sociocultural não pode impor um acervo cultural fechado e uniforme. Por isso, somente será democrática a escola que permita diálogos politicamente produtivos entre as diferentes culturas e classes. No Brasil, a gestação de uma nova identidade para a escola fundamental impõe que se criem condições para o estabelecimento de um convívio intenso, autêntico e criativo entre todos os elementos da comunidade escolar. Ou seja, é preciso que a escola seja um ambiente onde crianças e adultos vivenciem experiências democráticas. Somente a partir delas é que será possível construir essa nova identidade.

O país vem realizando algumas experiências de escolas públicas de tempo integral, articuladas à Educação Integral, sendo que hoje, no século XXI abrangem inúmeras leis e um programa que conta com abrangentes pretensões, as quais, numa primeira análise, apontam para a priorização do tema no âmbito da agenda política.(DA SILVA, SILVA, 2012). Assim, sublinha-se as palavras dos autores:

A despeito do debate entre diferentes concepções e perspectivas de gestão, o discurso político em defesa da “educação (de tempo) integral” na educação básica parece gozar de relativo consenso no âmbito político, na mídia e no seio da população em geral. Dada a urgência de enfrentar as profundas desigualdades e processos de exclusão social que atinge amplos contingentes de crianças, adolescentes e jovens oriundos das classes trabalhadoras, as propostas de Educação Integral vêm articuladas à necessidade de Proteção Integral como condição básica para que uma educação de qualidade possa acontecer. (DA SILVA, SILVA, 2012, p. 23).

A Educação de Tempo Integral pode ser considerada uma forma de superação política, como proposta de uma novo modo de ofertar a educação nas escolas públicas. Tal perspectiva vem ao encontro da necessidade do desenvolvimento integral do ser humano, proporcionando condições básicas de ensino, porém, há ainda muitas indagações acerca desta questão, questionando-se: educação em tempo integral para quem? De que forma? Com quais condições?

A ampliação da jornada exige novas tarefas e compromissos da escola fundamental, ao lado das já citadas políticas de retenção das crianças na escola, as quais apresenta elementos novos. Tais elementos, identificados, compreendidos e inseridos em um projeto político crescentemente compartilhado, podem levar à composição de uma nova identidade para a escola brasileira.

A reflexão dos autores que escrevem sobre educação integral é pautada no sentido de que a implantação de escolas de tempo integral seja uma forma possível de se suplantar o caráter seletivo e excludente do sistema público de ensino. No nível fundamental, apesar da legislação avançada e dos recursos financeiros, técnicos e didáticos empregados, o percurso escolar dos alunos revela uma séria defasagem em termos de permanência e de qualidade. (CURY, 2005).

A ampliação da jornada escolar que envolva atividades de cultura, esporte e lazer, visando ocupar o “tempo livre” das crianças e adolescentes, vem sendo apontada como alternativa e aspiração da sociedade, com grande repercussão na mídia e na agenda política. Isto se dá em resposta a diversos fatores que vão desde a necessidade de trabalho dos pais, passando pelas estratégias de prevenção à violência e “inclusão social”, até as iniciativas de melhoria da qualidade da educação.

Pode-se entender que a educação integral, aos olhos das políticas públicas, é considerada um modo para atingir metas de uma educação de qualidade. Dessa forma Cavaliere (2007) delinea quatro concepções que se formam no entorno da proposta de educação integral no final da década de 1990. A visão predominante, de cunho assistencialista, vê a escola de tempo integral como uma escola para os desprivilegiados, que deve suprir deficiências gerais as formação dos alunos; uma escola que substitui a família e onde o mais relevante não é o conhecimento e sim a ocupação do tempo e a socialização primária. (CAVALIERE, 2007). Uma outra visão trazida pela autora e que está presente nos discursos políticos, é a autoritária, sendo que a Escola de Tempo Integral é uma espécie de instituição de prevenção ao crime dando enfoque às rígidas rotinas encontradas nas escolas.

Na concepção democrática de escola de tempo integral espera-se que ela possa cumprir um papel emancipatório. O tempo integral seria um meio de proporcionar uma educação mais efetiva do ponto de vista cultural, com o aprofundamento dos conhecimentos, do espírito crítico e das vivências democráticas. (CAVALIERE, 2007).

Todavia, mais recentemente surge uma visão de educação em tempo integral que independe da estruturação de uma escola de horário integral e que identificaremos aqui como uma *concepção multissetorial*⁵ de educação integral. Esta educação pode e deve se fazer também fora da escola, o tempo integral não precisa estar centralizado em uma instituição. (CAVALIERE, 2007).

⁵O tempo integral não precisa estar centralizado em uma instituição. As estruturas de Estado, isoladamente, seriam incapazes de garantir uma educação para o mundo contemporâneo e a ação diversificada, de preferência de setores não-governamentais, é que poderia dar conta de uma educação de qualidade.

4 O CONTEXTO DE PRODUÇÃO DE TEXTO: a base legal em questão

O Contexto de Produção de Texto, que integra este ciclo, relaciona-se com o de influência. A política educativa, segundo Sacristán (1999), parece necessitar de uma linguagem e um discurso específico, valendo-se, inclusive, de estratégias de marketing e de mídias. Assim, o texto produz sentido, estabelece padrões, assumindo o papel de catalisador para a execução das Políticas Educacionais.

O Contexto da Produção de Texto da Educação Integral está presente na legislação educacional brasileira e pode ser apreendido em nossa Constituição Federal, nos artigos 205, 206 e 227; no Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 9089/1990); na Lei de Diretrizes e Bases (Lei nº 9394/1996), nos artigos 34 e 87; no Plano Nacional de Educação ([Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014](#)) e no Fundo Nacional de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Básico e de Valorização do Magistério (Lei nº 11.494/2007).

Por sua vez, a Lei [nº 13.005, de 25 de junho de 2014](#), que instituiu o Plano Nacional de Educação (PNE), retoma e valoriza a Educação Integral como possibilidade de formação integral da pessoa. O PNE avança para além do texto da LDB, ao apresentar a educação em tempo integral como objetivo da Educação Básica.

Além disso, o PNE apresenta, como meta, a ampliação progressiva da jornada escolar para um período de, pelo menos, 7 horas diárias, além de promover a participação das comunidades na gestão das escolas, incentivando o fortalecimento e a instituição de Conselhos Escolares.

É oportuno, neste momento, trazer em tela o que está no Documento Referência do Programa Mais Educação encontrado no site do MEC, das atribuições do Diretor (a) da Escola. O diretor da escola, por meio de sua atuação com o Conselho Escolar, tem o papel de incentivar a participação, o compartilhamento de decisões e de informações com professores, funcionários, estudantes e suas famílias. 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. Cabe ao diretor promover o debate da Educação Integral nas reuniões pedagógicas, de planejamento, de estudo, nos

conselhos de classe, nos espaços do Conselho Escolar. Isso porque a Educação Integral representa o debate sobre o próprio projeto educacional da escola, da organização de seus tempos, da relação com os saberes e práticas contemporâneos e com os espaços potencialmente educacionais da comunidade e da cidade. O resultado esperado é o envolvimento de toda a comunidade, em especial dos estudantes, em um ambiente favorável à aprendizagem. Cabe também ao diretor garantir a tomada coletiva das decisões acerca das escolhas propostas pelo Programa Mais Educação e garantir a transferência (exposições, prestação de contas dos recursos recebidos). (BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2014).

Faz-se aqui menção mais uma vez ao que diz o documento referência passo a passo do Programa Mais Educação, para confrontar o discurso, ou seja, a teoria elaborada em forma de documento com a prática das instituições de ensino, o lócus da aplicação da Política.

E para comprovar o que diz o Documento Referência do MEC, observa-se que a escola poderá escolher três ou quatro macrocampos, dentro destes, poderá optar por cinco ou seis atividades para serem desenvolvidas com os estudantes. Porém, o macrocampo “Acompanhamento Pedagógico” é obrigatório para pelo menos uma atividade. É fundamental que a escola estabeleça relações entre as atividades do Programa Mais Educação e as atividades curriculares. (BRASIL, 2015).

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.

Trata-se da construção de uma ação intersetorial entre as políticas públicas educacionais e sociais, contribuindo, desse modo, tanto para a diminuição das desigualdades educacionais, quanto para a valorização da diversidade cultural brasileira. Fazem parte o Ministério da Educação, o Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, o Ministério da Ciência e Tecnologia, o Ministério do Esporte, o Ministério do Meio Ambiente, o Ministério da Cultura, o Ministério da Defesa e a Controladoria Geral da União.

O Manual Operacional de Educação Integral, com base no PME do ano de 2012 estabelece: A escola poderá escolher três ou quatro macrocampos, dentro destes, poderá optar por cinco ou seis atividades para serem desenvolvidas com os estudantes. Porém, o macrocampo “Acompanhamento Pedagógico” é obrigatório para pelo menos uma atividade. (BRASIL, 2012).

Assim, presentifica-se conforme o [Decreto nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010](#) que trata das disposições do Programa Mais Educação: “VII - a articulação entre sistemas de ensino, universidades e escolas para assegurar a produção de conhecimento, a sustentação teórico-metodológica e a formação inicial e continuada dos profissionais no campo da educação integral”. Destaca-se, então, a necessidade de diálogo e parceria entre a Universidade e a Escola no que tange à formação dos professores, vinculando a vivência no Programa Mais Educação e a formação acadêmica.

Manter os alunos mais tempo na escola, mais tempo em contato com recursos didáticos e métodos supostamente mais eficientes – cuja produção representa um filão de mercado muito atraente e rentável – pode significar uma formação coerente com as necessidades que movem o sistema produtivo. Daí que formação integral para os alunos da escola pública teria relação direta com a plena formação de consumidores e de cidadãos adequados para as necessidades instáveis dessa sociedade. No Estado de São Paulo, a Resolução SE n. 89 parece apontar nessa direção ao afirmar a intenção do projeto Escola de Tempo Integral: “promover a permanência do educando na escola, assistindo-o integralmente em suas necessidades básicas e educacionais, reforçando o aproveitamento escolar, a autoestima e o sentido de pertencimento.” (BRASIL, 2005, p.1).

Ao comparar o teor das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de Nove Anos, Art. 2º as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (anos) articulam-se com as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (Parecer CNE/CEB nº 7/2010 e Resolução CNE/CEB nº 4/2010) e reúnem princípios, fundamentos e procedimentos definidos pelo Conselho Nacional de Educação. E o exame do PNE proposto pela Conferência Nacional da Educação (CONAE) 2010, Santos (2010) indica que o tema da escola em tempo integral é tratado nos dois documentos, o que ressalta sua importância no atual contexto.

A educação integral no Brasil, hoje, é uma questão muito mais de justiça social do que de assistência social e também não se define como uma modalidade de Educação para crianças pobres, o que tornaria a educação pública excludente.

Nas páginas iniciais do documento que informa sobre o Programa Mais Educação na página do MEC Brasil, Ministério da Educação Secretaria de Educação Básica, 2010, p.1-3) aborda propostas do Programa para uma Educação Integral, o que é oportuno apresentar neste momento:

[...], os princípios da Educação Integral são traduzidos pela compreensão do direito de aprender como inerente ao direito à vida, à saúde, à liberdade, ao respeito, à dignidade e à convivência familiar e comunitária; e como condição para o próprio desenvolvimento de uma sociedade republicana e democrática.

Na página seguinte, recorta a educação em um viés não de formação para o trabalho, mas humanista ao colocar que “[...] retoma e valoriza a educação Integral como possibilidade de formação integral da pessoa” (BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA, 2010, p. 2).

Em relação à ampliação temporal da jornada escolar e à organização multissetorial deste espaço, otimizando a utilização dos espaços urbanos, aponta:

[...] o PNE apresenta, como meta, a ampliação progressiva da jornada escolar para um período de, pelo menos, 7 horas diárias [...] É elemento de articulação, no bairro, do arranjo educativo local em conexão com a comunidade que organiza em torno da escola pública, mediante ampliação da jornada escolar, ações na área da cultura, do esporte, dos direitos humanos e do desenvolvimento social. (BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA, 2010, p;4).

A proposta de ampliação da Jornada, velando-se do espaço comunitário será objeto de análise na sequência do trabalho. Destaca-se, em suas metas e objetivos, as seguintes orientações:

1. Contemplar a ampliação do tempo e do espaço educativo de suas redes e escolas, pautada pela noção de formação integral e emancipatória;
2. Promover a articulação, em âmbito local, entre as diversas políticas públicas que compõem o Programa e outras que atendam às mesmas finalidades;
3. Integrar as atividades ao projeto político-pedagógico das redes de ensino e escolas participantes;
4. Promover, em parceria com os Ministérios e Secretarias Federais participantes, a capacitação de gestores locais;
5. Contribuir para a formação e o protagonismo de crianças, adolescentes e jovens;
6. Fomentar a participação das famílias e comunidades nas atividades desenvolvidas, bem como da sociedade civil, de organizações não-governamentais e esfera privada;
7. Fomentar a geração de conhecimentos e tecnologias sociais, inclusive por meio de parceria com universidades, centros de estudos e pesquisas, dentre outros;
8. Desenvolver metodologias de planejamento das ações, que permitam a focalização da ação do Poder Público em territórios mais vulneráveis; e
9. Estimular a cooperação entre União, Estados, Distrito Federal e Municípios. (BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA, 2010, P. 2-3).

Observa-se, então, que o projeto advoga por uma educação de período escolar com sete horas de permanência do aluno na instituição, que vise seu desenvolvimento integral, emancipador da autonomia do estudante, articulando ações da escola com outras instâncias sociais e locais. No que se refere ao recorte da educação formal, enquanto educação pública, referenciada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, lei nº 9.394, de 1996 (BRASIL, 1996, P. 1-2) ressalta-se que, conforme seu Título II, artigo 3º, inciso I: “Art. 3º, o ensino será ministrado com base nos

seguintes princípios: I – igualmente de condições para o acesso e permanência na escola”. E que, de acordo com seu Título III, artigo 4º, inciso I:

Art. 4º. O dever do Estado com a educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de:

I – ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria.

Entretanto, no documento que regula os procedimentos relativos ao Programa (Brasil, Ministério da Educação Secretaria de Educação Básica, 2010, p.9), no subtítulo Critérios para Adesão, nota-se que a proposta não é extensiva à rede pública em sua integralidade, mas se destina àquelas escolas pré-selecionadas pelo MEC, assim descritas:

Contempladas com PDDE/Integral no ano de 2008 e 2009;

Com baixo IDEB e/ou localizadas em zonas de vulnerabilidade social;

Que estejam localizadas nas capitais e nas cidades das nove regiões metropolitanas conforme os dados do IBGE: Porto Alegre/RS, Belo Horizonte/MG, Rio de Janeiro/RJ, São Paulo/SP, Salvador/BA, Recife/PE, Fortaleza/CE, Belém/PA e Curitiba/PR/

Das cidades com mais de 163 mil habitantes pertencentes ao Grupo de Trabalho das Grandes cidades/SEB/MEC;

Das cidades com mais de 90 mil habitantes.

Além disso, embora o documento fale em adesão, o que remete à escolha, há a obrigatoriedade das escolas pré-selecionadas participarem do Programa (BRASIL, 1996, P. 10): “Na hipótese de não adesão ao Programa, é importante que a escola formalize, por e-mail, os motivos impeditivos da implantação da jornada ampliada na perspectiva da Educação Integral, [...]”. Como se verifica, há uma autonomia relativa de adesão ou não ao Programa Mais Educação.

Entre as características normativas do documento, também salienta-se que embora proponha “[...] em conexão com a comunidade” de entorno, estabelecia em 2010, dez macrocampos, cada qual pré-determinando um número de possibilidades de oficinas, assim definidas (Brasil, 1996, p. 4-8): acompanhamento pedagógico, educação ambiental, esporte e lazer, direitos humanos em educação, cultura e artes, cultura digital, promoção da saúde, comunicação e uso de mídias, investigação no campo das ciências da natureza, educação econômica.

O documento reeditado em 2012, revê a nomenclatura dos macrocampos, a saber (BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA, 2012, P. 5-6): acompanhamento pedagógico, educação ambiental e desenvolvimento sustentável, esporte e lazer, educação em direitos humanos, cultura, artes e educação patrimonial, cultura digital,

promoção da saúde, comunicação e uso de mídias, investigação no campo das ciências da natureza, educação econômica/economia criativa.

As escolas pré-selecionadas – em conformidade com seu desempenho no IDEB – para a adesão ao Programa devem escolher o que ofertarão dentro das possibilidades acima relacionadas, sendo obrigatória a oferta do primeiro macrocampo Acompanhamento Pedagógico, para que os alunos possam frequentar quaisquer dos macrocampos de 2 a 10, conforme é expresso na página 11 do documento: “[...] o macrocampo “Acompanhamento Pedagógico é obrigatório para todas as escolas” (BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA, 2010)”.

5 UMA TENTATIVA DE DIÁLOGO ENTRE O PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO, A EDUCAÇÃO INTEGRAL E O CICLO DE POLÍTICAS: O Contexto da Prática e a análise dos dados coletados

No Contexto da Prática interpela-se o espaço/tempo, no qual a política educacional está à mercê das interpretações e recriações dos sujeitos. As políticas educacionais não se instalam sem tensões ou negociações. As negociações poderiam suscitar o melhor entendimento dos programas, com histórias singulares, interpretações diversas, significados abertos, passíveis de várias leituras e reformulações. O pensamento dos professores e dos profissionais pode interferir na implementação das políticas, através de suas traduções e interpretações.

Na perspectiva da análise da totalidade dos fenômenos/atores envolvidos neste estudo, passa-se a confrontá-los, utilizando as entrevistas realizadas nas escolas, com as instâncias da grelha teórica e com a visão da pesquisadora.

Entende-se que o contexto da prática, conforme ensina Ball e Bowe (1992) tem potencial para ressignificar uma política educativa. É no espaço/tempo da escola que as políticas ganham formatos de acordo com sua identidade educativa.

Para o espaço de pesquisa foram escolhidas⁶ escolas para foco das investigações, nas quais se desenvolve o Programa Mais Educação. Nesse envolvimento, apurou-se a infraestrutura organizativa para atender a demanda do Programa, a organização pedagógica para que os objetivos propostos sejam atingidos, tais como, as concepções de educação integral evidenciadas, quais as implicações da criação até a efetivação desta política; conhecer a proposta do Programa Mais Educação, analisando seus propósitos; analisar o Programa Mais Educação à luz do Ciclo de Políticas.

No grande espaço, inseriu-se o palco que foi sendo composto com a definição dos sujeitos/atores do processo de pesquisa, as escolas, os professores que atuam com alunos que

⁶ Uma das escolas (Escola C) que inicialmente havia aderido à investigação não aceitou participar da mesma no momento de interrupção do Programa Mais Educação pela União.

frequentam as oficinas do Programa. Incluem-se, também, os monitores⁷ do Programa atingindo todas as áreas de atuação e a equipe diretiva da escola (direção e coordenação pedagógica).

Em relação à escolha dos sujeitos/atores que integraram o estudo, tomou-se como ponto de referência o espaço escolar. Foram trazidas para o núcleo de investigação três escolas de porte médio-grande localizadas no município de Frederico Westphalen – RS, por ser onde a pesquisadora reside, sendo utilizado também o critério para a escolha, a adesão dos mesmos e, ainda, por estas possuírem uma maior amplitude do Programa Mais Educação, cujo alcance envolve Ensino Fundamental (1º a 9º anos) no Programa em estudo.

Cumprir destacar que em face da crise econômica vivida pelo país e pela redução de investimentos, o Programa Mais Educação sofreu uma descontinuidade no período de julho a setembro, o que ocasionou desmotivação e apatia frente à Pesquisa e à prática docente.

Para o entendimento dos dados coletados na pesquisa foram utilizadas as técnicas de análise qualitativa e descritiva, que compreendem a utilização de tópicos do referencial teórico para a interpretação dos dados coletados na realidade estudada, confrontando teoria e prática.

Assim, dando sequência às interpretações utilizaram-se as denominações: Equipe Diretiva EA, Equipe Diretiva EB, Equipe Diretiva EC, Professor EA, Professor EB, Professor EC, Monitor EA, Monitor EB, Monitor EC, a fim de identificar os sujeitos da pesquisa.⁸

⁷ O trabalho de monitoria deverá ser desempenhado, preferencialmente, por estudantes universitários de formação específica nas áreas de desenvolvimento das atividades ou pessoas da comunidade com habilidades apropriadas, como, por exemplo, instrutor de judô, mestre de capoeira, contador de histórias, agricultor para horta escolar, etc. Além disso, poderão desempenhar a função de monitoria, de acordo com suas competências, saberes e habilidades, estudantes da EJA e estudantes do ensino médio. Recomenda-se a não utilização de professores da própria escola para atuarem como monitores, quando isso significar ressarcimento de despesas de transporte e alimentação com recursos do FNDE. As atividades desenvolvidas são: Planejar e executar as atividades (oficinas) do programa; Participar das reuniões com os pais para informar do progresso e deficiências dos alunos; Desenvolver as atividades e (re) organizar ações pedagógicas quando necessário para o êxito das oficinas; Assinar a folha de frequência do monitor do programa mais educação podendo o mesmo ser substituído se não estiver desempenhando suas atividades a contento; Informar ao coordenador do Programa Mais Educação a ausência de alunos faltosos para serem tomadas as devidas providências; Zelar pela funcionalidade do Programa e integridade dos alunos durante a execução do mesmo; Elaborar relatório mensal das atividades realizadas nas oficinas registrando inclusive com fotos; Elaborar o plano de ação pedagógico com os coordenadores de acordo com o projeto político pedagógico da escola; Participar das capacitações ofertadas pela coordenação do programa ou pela Secretaria de Educação; Encaminhar as folhas de frequência mensal dos alunos para o coordenador. (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2012).

A Política do PME⁹ é demandada pela União, na perspectiva inicial de atender Escolas de baixo IDEB e também na ótica da Educação Integral. Entende-se como importante situar nesta análise, o contexto em que ocorreu tal Política Educacional.

Perguntou-se, inicialmente, à equipe diretiva das escolas entrevistadas: Como chegou o Programa Mais Educação na Escola em que você coordena?

A Equipe Diretiva da Escola B respondeu que:

A escola aderiu ao Programa Mais Educação no ano de 2012 sem uma discussão prévia com a comunidade escolar sobre os objetivos do Programa, sua organização e a forma como o mesmo seria desenvolvido na escola. Um Programa novo que foi aos poucos sendo compreendido e desenvolvido no contexto escolar. (GESTOR 1, ESCOLA B, 2015).

Chegou de surpresa. Numa visita da diretora da época à 20ª CRE, foi cadastrada a escola no Programa, sem consulta à comunidade escolar e sem nenhum esclarecimento do funcionamento do programa na prática para ter a oportunidade de fazer a opção ou não. (GESTOR 2, ESCOLA B, 2015).

Diante destas colocações da Equipe Diretiva da Escola B, pode-se perceber a falta de diálogo entre as instâncias, tanto do setor macro, quanto do setor micro, havendo uma necessidade de maior discussão acerca do assunto, o que, muitas vezes, resulta na falta de argumentação na defesa de uma política por parte da Escola, devido à exígua informação e conhecimento.

Pontua-se, também, que a decisão da Política Educacional estava tomada no âmbito macro educacional.

É visível que após os encaminhamentos iniciais da proposta, a restrita comunicação persiste, bem como o desencontro com as tomadas de decisões e a exposição das dúvidas e questionamentos. Fica deslindável que o princípio da criação do Programa no lócus governamental e sua aplicação está desconectado, e, portanto, considera-se uma das justificativas para haver equívocos em sua implementação.

Sabe-se que o financiamento é uma questão crucial para o alcance de uma política educacional. Assim, questiona-se a Equipe diretiva: - Quanto ao repasse financeiro do Governo Federal, o mesmo atende as demandas necessárias para a realização das oficinas? Em relação a essa questão os entrevistados consideram que atende, no entanto apontam algumas fragilidades, como pode ser observado nas respostas abaixo:

⁸ EA, EB, EC Escola A, Escola B e Escola C, respectivamente Equipe Diretiva da escola A, B, C, Professor da escola A, B, C e Monitor da Escola A, B e C.

⁹ Far-se-á uso da sigla PME para identificar o Programa Mais Educação, ora em análise.

Nos anos de 2012 e 2013 houve repasses consideráveis permitindo que, além de manter um grande número de oficinas, fosse adquirido todo o material necessário para o bom desenvolvimento de cada oficina. A partir de 2014 os recursos diminuíram, consequentemente, diminuiu a oferta de oficinas e estamos aguardando neste ano de 2015 a 2ª parcela correspondente ao ano de 2014. (GESTOR 1, ESCOLA B, 2015).

A política educacional pode ser pública e social ao mesmo tempo. Ela é pública quando é implementada pelo governo com a participação de entidades e organismos não-governamentais. É social quando é exercida com a finalidade de atingir setores da sociedade. No entanto, tais propósitos, para serem alcançados, necessitam de condições objetivas para tal, como por exemplo, os recursos financeiros. A política educacional representa uma das mais importantes áreas de atuação governamental, na interface com a aplicação de recursos financeiros.

Nesse sentido, é que se acredita que a política educacional precisa ser redefinida, em especial no que tange ao destaque de levá-la ao controle social. Atualmente, é visível que a política educacional está muito mais sob o controle mercantil do que sob a responsabilidade estatal. Com isso, ocorre a despolitização da política, levando em conta o econômico, visando a relação custo-benefício, como se educação fosse uma mercadoria.

Verifica-se o uso de critérios técnicos na eleição das prioridades e escolhas na educação. Quando se utiliza o critério econômico, por exemplo, são válidos somente os gastos e investimentos que dão retorno financeiro positivo como uma relação de troca. (PIRES, 2005). Logo, o “sucesso” do PME está atrelado ao repasse dos recursos financeiros, ou seja, se não há dinheiro há a descontinuidade das atividades do Programa.

Ao referir-se ao pagamento repassado aos monitores, o Gestor admite o valor não atrativo:

Os recursos financeiros para os monitores não é atrativo, principalmente da zona urbana. Conforme os requisitos que o programa atende, mas o que realmente necessitamos é a melhoria da infraestrutura das escolas para ter o aluno tempo integral. Segundo avaliação, considera que as oficinas de acompanhamento pedagógico e recreação sejam professores com formação e experiência, pois o aluno aproveita mais o tempo e a escola e o governo ganharia na melhoria do IDEB. (GESTOR 1, ESCOLA A, 2015).

Sob esta realidade não é fácil para a Escola incorporar ao PME as pessoas com melhor formação.

Em conformidade às ideias apontadas acima é válido mencionar que para os entrevistados os recursos financeiros atendem em partes as demandas das oficinas, visto que, quando são necessários profissionais qualificados, o “pró-labore” é maior. Isto posto é possível visualizar no Decreto Nº 7.083, de 27 de janeiro como se dá o financiamento do PME:

Art.6º Correrão à conta das dotações orçamentárias consignadas ao Ministério da Educação as despesas para a execução dos encargos no Programa Mais Educação.

Parágrafo único. Na hipótese do § 2º do art. 4º, as despesas do Programa Mais Educação correrão à conta das dotações orçamentárias consignadas a cada um dos Ministérios, órgãos ou entidades parceiros na medida dos encargos assumidos, ou conforme pactuado no ato que formalizar a parceria.

Art.7º O Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE prestará a assistência financeira para implantação dos programas de ampliação do tempo escolar das escolas públicas de educação básica, mediante adesão, por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola - PDDE e do Programa Nacional de Alimentação Escolar - PNAE, instituído pela [Lei nº11.947, de 16 de junho de 2009](#).

Conforme reza o Documento, prevê-se orçamento próprio no Ministério da Educação para fazer frente às despesas do Programa, ainda que não seja satisfatório.

Para implementara proposta de Educação Integral e de tempo integral, é imprescindível a superação de grande parte dos modelos educacionais vigentes. Assim, a construção de uma proposta de Educação Integral pressupõe novos conteúdos relacionados à sustentabilidade ambiental, aos direitos humanos, à valorização das diferenças e à complexidade das relações entre a escola e a sociedade. Esses conteúdos, os tempos e espaços escolares, suas interações com as subjetividades e práticas e as diferentes etapas e modalidades de ensino ensejam a articulação com os projetos político-pedagógicos de Instituições Educativas. (BRASIL, 2012). Trata-se de tarefa a ser empreendida, tanto pelos cursos de formação inicial e continuada, quanto pelos sistemas e pelas próprias escolas. O que requer planejamento criterioso.

Um problema que pode ser destacado dentre os demais apontados nessa análise é a grande distância entre os gestores responsáveis pelo planejamento do financiamento e os que dependem dos recursos para executar as ações. Isso acarreta, de certa forma, em uma precariedade nas condições de trabalho, pois há inadequação de materiais, equipamentos e estrutura física. Ainda, há uma lacuna quanto à gestão de pessoas, caracterizada principalmente pela alta rotatividade de pessoal técnico e pela necessidade permanente de capacitação para o novo modelo de gestão. Isto posto, é cabível a fala do autor a seguir:

[...] há anos cada política vem reforçando seu conhecimento específico e trabalhando em seu contexto, o que leva muitas pessoas a considerar esta nova aposta arriscada, e a ter dificuldades em aceitar a mudança de modelo, acreditando que ele é realmente viável e possível. (CKAGNAZAROFF E MELO, 2002, p.07).

Constrangimentos burocráticos/administrativos, institucionais e econômicos podem obstaculizar os objetivos previstos e desejados, uma vez que é impossível desconhecer que toda

política pública obedece a condicionantes específicos de várias ordens. Assim, uma política não deve ser avaliada apenas pelo “valor” de seu conteúdo, mas também pela potencialidade de sucesso de sua implementação. (CASTRO, 1989).

Questiona-se aos professores num primeiro momento: - Quando o Programa Mais Educação surgiu na escola, vocês tiveram alguma preparação ou formação para compreender melhor sobre sua elaboração e aplicação efetiva? Sim, Não, justifique.

Foi encontrada apenas uma resposta afirmativa, relatando que foi feita uma preparação para a compreensão do Programa, as demais respostas foram negativas, pode-se acompanhar a seguir uma das respostas dos professores:

Sim, cada escola, direção e coordenador do Mais Educação procurou informações, pesquisou e com pouca orientação começou o programa, buscando oficinairos e montando projetos. (PROFESSOR 1, ESCOLA B, 2015).

Tal relato demonstra certa improvisação do PME, o que aliás não é novo da implementação de Políticas Educativas no Brasil.

Nas ideias apresentadas pelo Professor 2 também essa realidade aparece e cabe reforçar que a política educacional exerce função específica, tendo autonomia relativa para modificar-se e ajustar-se de acordo com o contexto e o meio em que está inserida. Neste caso, a escola pesquisada procurou alternativas, mesmo diante do pouco conhecimento para iniciar esta nova política. A Política Pública é uma ação social, dá-se e constitui-se em períodos de tempo, por isso, dotada de complexos contraditórios, de acordo com a situação histórica do momento. Ela contribui tanto para reproduzir uma ordem pré-estabelecida, quanto para transformá-la. A narrativa que segue demonstra o esforço da escola:

Não, simplesmente a diretora assinou a adesão e após um tempo de meses o Programa precisava ser posto em prática, sem orientação, sem supervisão e iniciou sem condições mínimas de dar certo. (PROFESSOR 2, ESCOLA B, 2015).

É notável, nas falas dos professores, que há disparidades de opiniões e visões na mesma escola, ou seja, está presente a contradição quando um gestor fala da busca por soluções e o outro fala da inatividade tanto gestora, quanto política.

Com esta nova demanda do PME é preciso haver reestruturação das escolas e no modelo de educação, bem como nas relações entre os agentes das instituições. Uma cultura de cooperação, atitude de diálogo e trabalho coletivo são elementos primordiais para a constituição da rede de

saberes inerentes a esse novo modelo e para a gestão compartilhada de um projeto contemporâneo de educação integral, quebrando paradigmas e desafiando os sujeitos a trabalhar em um novo sistema.

O Programa Mais Educação expressa, de forma implícita, um processo de desresponsabilização do Estado pela educação; uma tendência de descentralização das políticas sociais; uma possível desarticulação entre o turno “curricular” e o turno de “atividades diferenciadas” previstas nos nove macrocampos do programa; a ampliação das funções da escola e, conseqüentemente do/a professor/a; a mudança na centralidade da escola como único espaço educativo. Enfim, trata-se de uma política que, nas entrelinhas, mostra o que deve ser camuflado: que a educação é aparelho de hegemonia do capital, com dupla função, dentro de uma perspectiva dialética – conservar e superar as estruturas capitalistas. (ROSA, 2012).

Nessa perspectiva, vislumbram-se novos perfis de educadores e com eles uma outra estética presente no processo de ensinar e aprender. Isso pode estar claro no contexto oficial veiculado, porém, no âmbito pedagógico há um caminho a ser percorrido de muitas discussões e pesquisas, novas referências que permitam outros modelos interpretativos, na direção da educação integral.

A Educação Integral também compõe as ações previstas no Plano de Desenvolvimento da Educação, o qual prevê que a formação do estudante seja feita, além da escola, com a participação da família e da comunidade. Esta é uma estratégia do Ministério da Educação para induzir a ampliação da jornada escolar e a organização curricular, na perspectiva da Educação Integral. É elemento de articulação, no bairro, do arranjo educativo local em conexão com a comunidade que se organiza em torno da escola pública, mediante ampliação da jornada escolar, desenvolve ações na área da cultura, do esporte, dos direitos humanos e do desenvolvimento social.

Os monitores também foram indagados acerca de como se dá o processo de elaboração e escolha dos temas a serem trabalhados nas oficinas. Foi possível perceber nas narrativas que, em sua grande maioria, há diálogo e interação com o ensino regular, conforme preconiza o PME, ou seja, as oficinas complementam o conhecimento curricular, reestruturando no contra turno atividades que reforcem o aprendizado específico e também evidenciando novos saberes que contribuam com a totalidade do ato de educar. O depoimento a seguir é elucidativo:

O processo de elaboração e escolha dos temas é livre e de minha responsabilidade. É sabido o grau de ensino de cada turma a ser trabalhada e a partir disso são desenvolvidas as propostas direcionadas a cada grau de ensino. Muitas vezes as professoras titulares são consultadas e auxiliam na escolha das ações a serem aplicadas, bem como são escolhidos os conteúdos de acordo com o que os alunos estão trabalhando. (MONITOR 1, ESCOLA B, 2015).

A Educação de Tempo Integral pode ser considerada uma forma de superação política, enquanto proposta de um novo modo de ofertar a educação nas escolas públicas. Tal perspectiva vem ao encontro da necessidade do desenvolvimento integral do ser humano, proporcionando condições básicas de ensino, porém, há ainda muitas indagações acerca desta questão, questionando-se: educação em tempo integral para quem? De que forma? Com quais condições?

É oportuno reforçar os relatos colhidos dos Professores, no que diz respeito a: O Programa Mais Educação, na sua opinião, é executado pela escola de acordo com as atividades e os objetivos propostos pelo Documento Referência? Em caso negativo, dê sua opinião sobre esta situação. Utilizar-se-á a fala do Professor 2:

Com certeza. Nesses três últimos anos, o Programa segue todas as coordenadas do referencial mesmo que com várias adaptações estruturais, pois não temos quadra coberta para prática dos esportes e recreação e também adaptamos as salas de aula no turno da manhã. (PROFESSOR 2, ESCOLA B, 2015).

Para confirmar a adesão ao programa, as escolas pré-selecionadas deverão preencher o Plano de Atendimento, disponível no sítio simec.mec.gov.br, declarando atividades que irão implementar, número de estudantes participantes e demais informações solicitadas. Os Planos de Atendimento deverão ser definidos de acordo com o projeto político pedagógico das unidades escolares e desenvolvidos, por meio de atividades, dentro e fora do ambiente escolar, ampliando tempo, espaço e oportunidades educativas, na perspectiva da Educação Integral do estudante. (BRASIL, 2012).

O que se percebe é que muitas vezes a interpretação do documento referência é subjetiva e está atrelada à compreensão de quem executa o Programa. Isso pode ser observado quando o professor anuncia algumas adaptações em relação ao Documento Referência. Nesse sentido, reforça-se a ideia de que o contexto de produção de texto nem sempre retrata as realidades em que os documentos e o próprio programa serão executados, por serem feitos em gabinetes ou secretarias distantes das realidades em que os mesmos são aplicados.

Em relação à visão dos sujeitos relativa à Educação Integral, considera-se pertinente destacar o que diz o Professor 2:

Penso que muito teremos que evoluir para compreendermos desta forma o programa. Por enquanto para os pais o programa auxilia para com o cuidado do filho o dia inteiro e para a grande maioria dos alunos as oficinas são um momento de “brincar”, muitos não relacionam com a aula regular. Destaco aqui muitos avanços, obtidos por alguns alunos, o grande êxito da oficina de teatro, vídeo e rádio escolar, mas a cultura da escola integral precisa ser desenvolvida aos poucos, sem contar a necessidade estrutural da escola para absorver os alunos o dia inteiro com espaço de qualidade. (PROESSOR 2, ESCOLA B, 2015).

Essas palavras simbolizam a realidade vivenciada pelas escolas hoje, as políticas públicas são implantadas pela instância governamental e precisam ser executadas pelas instituições de ensino, porém, na maioria das vezes, não se faz um diagnóstico analisando o contexto da prática, verificando se há possibilidade, se há infraestrutura se há recursos humanos para o atendimento especializado para atender a demanda. Pode-se dizer que essa descaracterização que a escola pública vem sofrendo é oriunda de equívocos na formulação das políticas públicas educacionais, o que vem ocasionando, por vezes, desmotivação no corpo docente.

A situação expressa na fala, pelo Professor é preocupante, uma vez que, as funções e obrigações da família não podem ser atribuídas a escola. Nos objetivos do Programa não está contemplada esta situação, o contraturno precisa ser complemento do turno regular, as oficinas são ofertadas com a intenção de que os alunos possam, de alguma forma, ir em busca de um aprofundamento na área específica em que apresentam maiores dificuldades, para complementar o conhecimento já obtido e também para desenvolver aptidões e novas habilidades compatíveis com a integralidade da educação/formação.

Os conteúdos que integram o legado histórico da humanidade são imprescindíveis à formação dos alunos, assim como o acesso às inovações tecnológicas e aos saberes que possibilitam valorizar a igualdade como direito. Da mesma forma, a possibilidade de conviver e aprender com a diversidade, de participar e de intervir na sociedade devem permear e transcender os currículos escolares. Uma concepção renovada de aprendizagem inscreve-se na diversidade e na complexidade dos contextos históricos e socioculturais dos alunos, sendo possível projetar um maior aproveitamento escolar, ou seja, uma melhoria na qualidade das aprendizagens formais e das possibilidades de estabelecimento de relações dos conhecimentos com a vida diária dos estudantes.

À vista disso, a centralidade fica na escola e esta, revela-se com um protagonismo social e político, que deve favorecer o encontro entre todos os agentes sociais que intervêm na educação de crianças, adolescentes e jovens, rompendo com o seu tradicional isolacionismo e prevendo disposição para o diálogo e para a construção de um projeto coletivo de uma educação

integral/integrada. Essa perspectiva valoriza a pluralidade de saberes e reconhece distintas formas de conhecimento e suas expressões no mundo contemporâneo, contribuindo para a construção de um projeto de sociedade democrática. Não se pode porém, reduzir a tarefa educativa apenas do espaço da escola.

O Ciclo de Políticas adotado neste estudo permite investigar os aspectos macro e micro, desenvolvendo a inter-relação entre as duas dimensões do fenômeno em estudo. Com efeito, ao focar a linguagem presente nas políticas, denota-se o formato de textos e documentos legais, comentários, mídias, pronunciamentos oficiais resultantes de embates e disputas de grupos, que controlam sua produção e influência. Os textos das políticas têm vinculação com os contextos nos quais eles são produzidos. Neste sentido, a formação do discurso da política guarda relação com as concepções dos proponentes. É crucial compreender o discurso como capaz de operar a transformação das práticas cotidianas das escolas, e, se tais discursos têm o poder, de fato, de alterar atitudes (SHIROMA e outros, 2005).

Na indagação: Quais foram os encaminhamentos dados pela CRE para a implementação do Programa na Escola?

As orientações teóricas fornecidas pela CRE foram delineadas num todo, porém interpretadas pelas escolas de acordo com a realidade em que se encontram cada uma delas, como podemos perceber nas respostas a seguir:

Os encaminhamentos foram: reunião com diretores e coordenadores pedagógicos para explicação sobre o Programa; escolha na SMEC das oficinas; reuniões com os diretores e coordenadores do Mais Educação sobre os procedimentos de como realizar, aplicar e fazer a Prestação de Contas. (GESTOR 1, ESCOLA A, 2015).

Essa estratégia promove a ampliação de tempos, espaços, oportunidades educativas e o compartilhamento da tarefa de educar entre os profissionais da educação e de outras áreas, as famílias e diferentes atores sociais, sob a coordenação da escola e dos professores. A Educação Integral, associada ao processo de escolarização, pressupõe a aprendizagem conectada à vida e ao universo de interesses e de possibilidades das crianças, adolescentes e jovens.

Por estampar essas informações? Para explicar a complexidade da formulação de uma política pública educacional, ou seja:

Encarar a educação como uma política pública significa analisá-la no conjunto das intervenções do Estado na área social, abordando os objetivos políticos, as formas de distribuição de recursos e as relações com as classes que dão sistematização a determinado projeto político. (OLIVEIRA, DUARTE, 2001, p.130).

De acordo com o enunciado, julga-se pertinente dizer que é importante haver um planejamento das ações envolvidas com a implantação do Programa, visto que ele deve ser um processo de busca de equilíbrio para a melhoria do funcionamento do sistema educacional. Como processo, o planejamento não pode ocorrer em um momento único e sim a cada dia. A realidade educacional é dinâmica há que estar munido de recursos, informações e conhecimentos para a realização das ações.

Registra-se, na sequência, o papel da Coordenadoria Regional de Educação face ao seu papel para induzir a política no contexto da prática:

A CRE através da coordenadora do Programa, procurou acompanhar o processo de implementação do Programa, dando orientações sobre o passo a passo para a sua implantação, esclarecendo, sempre que necessário, questões relacionadas a aplicação de recursos bem como questões técnicas relacionadas às oficinas e aos oficineiros. (GESTOR 1, ESCOLA B, 2015).

Algumas orientações sobre a escolha, pagamento e documentação sobre oficineiros e prestação de contas. Informações iniciais desconstruídas, foram somando-se a diferentes orientações ou a falta delas. Assim, a escola se organizou de acordo com as possibilidades e as condições para oferecer as oficinas. (GESTOR 2, ESCOLA B, 2015).

É oportuno trazer à baila, o ensinamento de LUCKESI (2010, p. 115) acerca do ato de planejar:

O ato de planejar, como todos os outros atos humanos, implica escolha e, por isso, está assentado numa opção axiológica. É uma "atividade-meio", que subsidia o ser humano no encaminhamento de suas ações e na obtenção de resultados desejados, e, portanto, orientada por um fim. O ato de planejar se assenta em opções filosófico-políticas; são elas que estabelecem os fins de uma determinada ação. E esses fins podem ocupar um lugar tanto no nível macro como no nível micro da sociedade. Situe-se onde se situar, ele é um ato axiologicamente comprometido.

Os profissionais que planejam fixam na elaboração do "melhor modelo de projeto": tópicos, divisões, numerações, recursos, fluxos, cronogramas. Os roteiros técnicos de elaboração de planejamentos estão se tornando cada vez mais direcionados aos detalhes de técnicas eficientes. Porém, pouco ou nada se discute a respeito do significado político e aplicável da ação que se está planejando. As políticas educacionais necessitam da participação coletiva para sua formulação, implementação e avaliação.

Com o PME pode-se constatar nas falas dos professores e gestores pouco interesse e motivação em realizar atividades concernentes ao Programa e, até mesmo, dar seguimento aos procedimentos oriundos da instância governamental. Os motivos podem ser diversos, mas o que

fica evidente é o fato de haver a ruptura em alguns momentos do Programa bem como a falta de informações concisas em relação ao funcionamento e, ainda, o corte de verbas durante o período de julho a setembro de 2015. Talvez porque não tenha havido participação no momento de formular a Política.

Prosseguindo, questiona-se a Equipe Diretiva das Escolas: -Quais são os critérios de escolha dos monitores e das oficinas disponibilizadas pela Escola?

Os critérios apontados são expostos na sequência:

As oficinas são escolhidas a partir de uma discussão prévia sobre a sua importância no processo educativo do aluno, observando-se também, o montante de recursos destinados ao seu desenvolvimento. A escola sempre deu uma atenção especial na escolha dos oficinairos, buscando, inclusive na Universidade, indicações de pessoas com habilidades necessárias para o desenvolvimento das oficinas escolhidas, graças a isso tem-se obtido bons resultados. (GESTOR 1, ESCOLA B, 2015).

Fazer um diagnóstico prévio para assim iniciar os trabalhos é de suma importância para o bom andamento do processo, buscar recursos que auxiliem na formulação das atividades e na aplicação delas, bem como profissionais capacitados para atuar em tais funções na visão da pesquisadora enriquece o trabalho realizado e mostra um certo cuidado na aplicabilidade da política. Os depoimentos espelham outros elementos:

Estar cursando ou ter formação na área de atuação, ou experiência profissional. (GESTOR 2, ESCOLA B, 2015).

Deu-se preferência para monitores capacitados dentro da área do conhecimento de cada um. As oficinas de acompanhamento pedagógico e esporte na escola são obrigatórias, e as demais foram escolhidas de acordo com os macrocampos nos quais a escola estava inscrita. (GESTOR 2, ESCOLA B, 2015).

Pergunta-se, porque as oficinas de acompanhamento pedagógico e de esportes são obrigatórias? Realizar atividades de acompanhamento pedagógico não pode ser apenas uma tarefa burocrática a ser cumprida, ou uma meta a ser atingida. Precisam ser pensadas e idealizadas dentro do contexto escolar e das necessidades encontradas pelos educandos no processo de ensino e de aprendizagem. Assim como o esporte, cada atividade física desenvolve um tipo de habilidade, o jogo de bola tem uma finalidade, outrossim, a ginástica olímpica possui um outro enfoque e desenvolve outras áreas. Essas questões precisam estar presentes na estruturação e formulação das atividades pelos oficinairos e estão simbolizadas nas representações dos sujeitos:

As oficinas foram escolhidas de acordo com o interesse da escola. Os monitores foram escolhidos pela Direção, coordenação e sugestões da 20ª CRE e colegas de outras escolas. (GESTOR 1, ESCOLA A, 2015).

Oficinas escolhidas conforme anseios da comunidade escolar, oficinairos: procura por professores que já atuaram no magistério e se aposentaram, alunas do curso de Pedagogia, Letras, Matemática... Enfim, pessoas capazes de realizar um bom trabalho. (GESTOR 2, ESCOLA A, 2015).

É fundamental que a escola estabeleça relações entre as atividades do Programa Mais Educação e as atividades curriculares, de forma a não se constituírem em atividades estanques e fragmentadas.

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

Conforme demonstram os depoimentos listados, percebem-se diferentes posturas e critérios na escolha dos oficinairos¹⁰. Alguns, pelo interesse da própria escola, escolhem docentes aposentados ou professores que já atuam no magistério de alguma forma. Nesta perspectiva há uma influência das vivências, crenças, costumes, valores de cada indivíduo ou grupo.

Há outro aspecto bastante positivo que apareceu na maioria das respostas, qual seja, o fato da escola buscar profissionais capacitados para atuar na função de monitor, na Universidade. Tal escolha retrata certos requisitos para atuar no Programa que qualificam a atuação dos monitores.

Prosseguindo, questiona-se os gestores: -Como parte da equipe diretiva da escola, você percebe um crescimento nos alunos no que diz respeito à aprendizagem?

A totalidade das respostas foram positivas, apontando em alguns momentos aspectos específicos de acordo com a realidade:

¹⁰ A Palavra mencionada: “Oficineiros” é usada como sinônimo para a palavra Monitores.

É notável a participação e a descoberta de “talentos” que surgiram em áreas do conhecimento que até então não faziam parte do cotidiano da escola, como teatro, rádio, banda, entre outros. Acredito que a diversidade e a soma destas novas aprendizagens, deixaram marcas importantes para alunos e para a escola. (GESTOR 2, ESCOLA B, 2015).

Para o grupo de alunos que vem para as oficinas com interesse e vontade de aprender os resultados são positivos. (GESTOR 3, ESCOLA B, 2015).

Sim, como Coordenação percebi menor número de reprovações e evasão da escola, sendo que compensa o reforço escolar e principalmente a alimentação e segurança da família saber onde o seu filho está e bem atendido. Deve-se pensar em reforço de recursos humanos disponíveis para os horários do meio dia, sobrando sempre para a equipe diretiva abandonar sua família para atender a demanda da escola. (GESTOR 2, ESCOLA B, 2015).

Tais evidências sinalizam para a positividade do Programa, as quais também se revelam nas falas dos docentes, como por exemplo:

O aluno que frequenta as oficinas as quais auxiliam o mesmo no que tem dificuldade sim nota-se um crescimento tanto cognitivo quanto social. O mesmo retorna no outro dia as atividades curriculares com maior entusiasmo e dedicação. (PROFESSOR 2, ESCOLA B, 2015).

Organizar uma escola com carga horária ampliada não pode ser apenas reproduzir, por mais tempo, os procedimentos pedagógicos tradicionalmente praticados, é preciso oportunizar novas possibilidades de desenvolvimento e de aprendizagem para os alunos. Exige buscar e ou desenvolver estratégias voltadas para esse espaço ampliado, oportunizando dessa forma diversos tipos de conhecimentos como aponta os documentos referências do Programa Mais Educação.

Nessa ótica, faz-se uso das palavras da autora para salientar a importância do desenvolvimento da educação integral na sua essência:

É a construção de uma proposta pedagógica para escolas de tempo integral que repense as funções de instituição escolar na sociedade brasileira, que a fortaleça através de melhores equipamentos, do enriquecimento de suas atividades e das condições adequadas de estudo e trabalho para alunos e professores o que poderá trazer algo de novo e que represente crescimento na qualidade do trabalho educativo. (CAVALIERE, 2007, p.1032).

Conforme apregoa a autora, é todo o Projeto Educativo da Escola que está em questão, daí a importância de que as atividades de monitoria não estejam deslocadas da proposta curricular da instituição, mas que componha a totalidade do Projeto Educativo Escolar.

Corroborando com Cavaliere (Id), o relato do Gestor 3 da Escola B, diz que o Programa somente é medido qualitativamente mediante o interesse dos alunos:

As oficinas de acompanhamento pedagógico objetivam auxiliar no processo de aprendizagem dos alunos, aqueles que participam ativamente crescem. Porém, nem todos os que necessitam de um maior acompanhamento se dispõem a participar no turno inverso. Algumas oficinas tem se constituído em espaços de descoberta de grandes valores, talentos, pois dão oportunidade para que o aluno desenvolva a sua capacidade escrita, oral, corporal, bem como sua autonomia. (GESTOR 1, ESCOLA B, 2015).

Conforme manifesto do gestor, o PME tem potencial para contribuir com uma proposta de educação integral.

A questão da educação integral pode ser analisada sob o ângulo da equidade, no momento em que se enfatiza que a educação é um direito de todos, que precisa convergir para aprendizagem de todos e de todas. As crianças, filhos de famílias mais abastadas ou de uma classe média alta, num período frequentam as escolas particulares que, via de regra, são de boa qualidade e no outro, têm atividades diversificadas para favorecer o desenvolvimento integral, já os filhos das famílias com maior vulnerabilidade no período em que não estão na escola, ou seja, no turno inverso precisam cumprir outras obrigações, como trabalhar para ajudar nas despesas da casa, ficar cuidando de irmãos menores, auxiliar nos trabalhos domésticos ou até mesmo, muitas vezes, ficar nas ruas sem o olhar de um adulto.

Essas questões estão diretamente ligadas ao objetivo do Programa Mais Educação, visto que essa estratégia promove a ampliação de tempos, espaços, de oportunidades educativas e de compartilhamento da tarefa de educar entre os profissionais da educação e de outras áreas, famílias e diferentes atores sociais, sob a coordenação da escola e dos professores. Isso porque a Educação Integral, associada ao processo de escolarização, pressupõe a aprendizagem conectada à vida e ao universo de interesse e de possibilidades das crianças, adolescentes e jovens. (BRASIL, 2012).

Conforme o Decreto nº 7.083/2010, os princípios da Educação Integral são traduzidos pela compreensão do direito de aprender como inerente ao direito à vida, à saúde, à liberdade, ao respeito, à dignidade e à convivência familiar e comunitária e como condição para o próprio desenvolvimento de uma sociedade republicana e democrática. Por meio da Educação Integral, reconhecem-se as múltiplas dimensões do ser humano e a peculiaridade do desenvolvimento de crianças, adolescentes e jovens.

O Programa Mais Educação visa fomentar, por meio de sensibilização, incentivo e apoio, projetos ou ações de articulação de políticas sociais e implementação de ações socioeducativas oferecidas gratuitamente a crianças, adolescentes e jovens. (BRASIL, 2012). Tais desafios levam a próxima questão -“Como a escola organiza a permanência dos alunos em mais de um turno de oferta? Há alimentação? Espaço Físico?

As respostas evidenciadas estão transcritas, na sequência:

Organizar a permanência dos alunos no turno inverso não é uma tarefa fácil, pois o espaço físico da escola é limitado, não temos um ginásio esportivo, nem mesmo uma área coberta, o que não permite que se desenvolva um trabalho com qualidade, principalmente, no esporte. Há alimentação suficiente. (GESTOR 1, ESCOLA B, 2015).

Como se observa no depoimento do Gestor a argumentação usada remete à infraestrutura física e material. Os depoimentos a seguir, também estampam a diversidade do espaço físico e material:

A Escola se organiza dentro daquilo que possui, sem nenhuma adequação. Em nenhum momento a escola foi ouvida para colocar a realidade quanto ao espaço físico, local adequado para oferecer o almoço diariamente e avaliar as vantagens e/ou desvantagens de receber tantos alunos em turno inverso. Sendo que toda essa adequação interfere no atendimento dos alunos do regular. (GESTOR 2, ESCOLA B, 2015).

Quanto ao espaço físico a escola tenta se organizar da melhor maneira possível dentro de suas limitações, usando todos os ambientes disponíveis. A alimentação é adequada para a realização do programa com lanches e almoço, mas não temos espaço físico (refeitório) apropriado para que aconteçam as refeições sem interferir nas demais atividades. (GESTOR 3, ESCOLA B, 2015).

A organização do espaço físico é o grande mote a ser melhorado no desenvolvimento do programa, na visão das escolas, se não há um ambiente propício e adequado para a realização das atividades o processo fica prejudicado e com lacunas, percebe-se um apelo ao poder público no que diz respeito a isso, como atender uma demanda tão grande sem infraestrutura adequada? O trabalho realizado irá apresentar melhorias?

O espaço físico escolar possui grande importância para o corpo discente, uma vez que este será cenário diário de estudo, discussões, debates, reflexões, convívios sociais e lazer. Deve ser convidativo para os alunos, representando relações de intimidade e afetividade, que pode se manifestar através de apreciação visual ou estética e pelos sentidos a partir de uma longa vivência.

A Escola organiza, mas falta em algumas escolas espaço físico para as atividades pedagógicas e principalmente as recreativas, falta recursos humanos para o horário do meio dia e sobra para a equipe diretiva fazer além do seu horário de trabalho permanecer e atender a demanda. (GESTOR 1, ESCOLA A, 2015).

A organização se dá nos espaços que a escola dispõe, otimizando-os. O almoço é servido na escola e as demais refeições também, sempre acompanhadas pela direção e por dois monitores. (GESTOR 2, ESCOLA A, 2015).

Nessa perspectiva, pensar, planejar e organizar espacialmente de maneira correta a infraestrutura de uma escola pode contribuir para um aprendizado diferenciado. Segundo a LDB, lei 9.394 de 1996, de diretrizes e bases da educação brasileira, o Estado tem o dever de garantir "padrões mínimos de qualidade de ensino definido como a variedade e quantidade mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem" (BRASIL, 1999, p.40).

É sabido que a escola é uma instituição de educação formal; que todo e qualquer aluno tem direito aos mesmos serviços, no mesmo padrão de qualidade, independentemente da localização ou do tamanho da instituição de ensino que frequentem.

Mayumi de Souza Lima (1989; 1994; 1995) defende a importância da qualidade do espaço na educação das crianças, no sentido de proporcionar um espaço que, ao invés de *confinar* a infância no interior da escola, proporcione as condições mais favoráveis para o processo de desenvolvimento da criança. Partindo de reflexões sobre o desaparecimento, nos centros urbanos, (em decorrência de uma expansão das cidades acompanhada pelo crescimento da violência e do desrespeito com o ser humano. As crianças começam a ficar mais em casa) - de espaços públicos de aprendizado coletivo, onde antes as crianças podiam circular e brincar. Esta arquiteta defende que, na realidade brasileira, o espaço escolar tem se tornado um candidato potencial a ocupar o lugar de convívio e produção de cultura entre as crianças.

O conceito de cenário/espaço absorvido na pesquisa está ligado à definição de Milton Santos. De acordo com o autor, "o espaço é formado por um conjunto indissociável, solidário e também contraditório de sistemas de objetos e sistemas de ações, não considerados isoladamente, mas como o quadro único no qual a história se dá". (SANTOS, 2000, p. 51).

Contraditoriamente, para o MEC, o espaço físico da escola não é determinante para a oferta de Educação Integral. O reconhecimento de que a escola não tem espaço físico para acolher as crianças, adolescentes e jovens nas atividades de Educação Integral não pode desmobilizar o espaço dos agentes educativos. O mapeamento de espaços, tempos e oportunidades é tarefa que deve ser feita com as famílias, os vizinhos, enfim, toda a comunidade. (BRASIL, 2014).

Tal possibilidade pode ser comprovada no quadro a seguir, que espelha os espaços possíveis, bem como as atividades inerentes a estes.

Figura 04: Quadro representativo da organização da escola para receber o PME

	Espaços	Horários Disponíveis	Atividades
Na escola	<ul style="list-style-type: none"> - Biblioteca - Pátio coberto - Sala de leitura 		
Na comunidade	<ul style="list-style-type: none"> - Sala paroquial - Espaço dos escoteiros 		
Em outros espaços	<ul style="list-style-type: none"> - Museu da cidade - Pátio do Corpo de Bombeiros 		

Fonte:(BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2014).

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=8145-e-passo-a-passo-mais-educacao-pdf&Itemid=30192.

Ainda que se almeje e reafirme a importância da integração da escola com a comunidade mais ampla, tal realidade não pode omitir o papel do poder público na oferta de condições, transferindo responsabilidade à sociedade civil.

O uso adequado do material do PME é reiterado pelo MEC, quando afirma que, muitas vezes, a escola tem uma sala onde são deixadas somente as caixas com os materiais que o MEC envia. Os manuais, os livros, os jogos devem chegar às mãos de quem precisa deles. (BRASIL, 2014).

Durante as últimas décadas, no Brasil, a autonomia escolar tem sido concebida e defendida pelos educadores, como mecanismo de participação social e política na esfera educacional, dentro do processo de descentralização do poder. Na ótica anunciada, uma gestão autônoma deverá evidenciar perspectivas e/ou estratégias viáveis a uma prática pedagógica de acordo com as necessidades e anseios das camadas populares, tomando decisões compatíveis com tal realidade.

A autonomia deverá ser um processo que procura democratizar a prática pedagógica, permitindo a participação de toda comunidade escolar; participação essa nos âmbitos pedagógico, administrativo e financeiro, de caráter consultivo, deliberativo e normativo. Espera-se que essa prática, ao dinamizar os diversos segmentos que compõem a comunidade escolar num projeto que

vise a totalidade e a solidariedade, possa contribuir com o seu papel de força auxiliar na transformação histórica da escola e da sociedade.

As ideias trazidas aqui são retiradas dos documentos que amparam a Política do Programa Mais Educação, todavia, não é o que as falas dos gestores apresentam, há contradições a respeito do que precisa ser cumprido oficialmente, do que é realizado e principalmente do discurso da promoção da qualidade da educação, mediante a falta de suporte que o ente público proporciona aos municípios e, conseqüentemente, às Instituições de Ensino.

Como pode-se visualizar na figura 04, os espaços sugeridos pelo Documento Referência são espaços possíveis em todas as escolas. O planejamento e organização dos espaços precisa partir da instituição, isto é, não estão previstos novos investimentos da União para dar conta da infraestrutura física e material, em que pese as reivindicações dos gestores.

Por conseguinte, no momento de preenchimento dos dados da escola, a mesma terá que apontar como será o espaço físico proporcionado e como será o andamento das atividades, por isso é importante realizar um estudo e um diagnóstico prévio no início do Projeto.

Inserir-se como possibilidade de entendimento do contexto da prática, a concepção de recontextualização. Recontextualização na perspectiva de Bernstein (1996) aponta que o processo de circulação da política na prática, por vezes, valoriza mais alguns aspectos do que outros. A recontextualização acaba regulando a formação do discurso, refocalizando-o. Há uma diferenciação entre o campo oficial e o campo da prática. O campo oficial é dominado pelo Estado, a arena da prática é constituída pelas Escolas, Universidades, Docentes, literatura da área, entre outros. O conceito de recontextualização é importante para a análise das políticas educacionais, entendendo as reinterpretações como próprias dos textos, envolvendo múltiplos contextos nesta reinterpretação. (BERNSTEIN, 1996).

Ao atentar para as narrativas dos gestores, percebe-se que está presente a recontextualização na efetividade do PME, na forma como adaptaram o Programa às suas realidades.

Na continuação, os professores foram questionados a respeito da realização de avaliações constantes do andamento do Programa, se são feitas e quais são realizadas. Ressalta-se apenas a fala do Professor 2 da Escola B, que argumenta em relação a algumas restrições do programa e à autonomia.

Sim, constantemente as ações de responsabilidade da escola são avaliadas, mesmo que a autonomia desta segue as restrições do Programa. São avaliadas as oficinas com maior adesão, com maiores possibilidades, que dispõe de oficinairos graduados ou em conclusão de graduação. (PROFESSOR 2, ESCOLA B, 2015).

No processo de reflexão acerca da problemática em questão, é oportuno questionar sobre o que realmente se espera dessa modalidade de ensino, um turno acrescido para desenvolver maiores habilidades e dinamizá-las, bem como, otimizar o dia do aluno, ou apenas uma forma de tirar a criança das ruas, inseri-la em tempo integral na escola sem orientar e acompanhar sua rotina. A escola não pode funcionar como “válvula de escape” para atingir uma situação que não é sanada pelo poder público.

Como menciona Paro (2009), sem que se leve em conta o risco de se confundir educação integral com educação de tempo integral: “[...] é preciso que este ponto fique muito claro, para separarmos de vez uma tendência que entende que a extensão do tempo de escolaridade seja apenas isso: fazer em mais tempo aquilo que já se faz hoje” (p.13).

CONCLUSÃO

Ao retomar a caminhada empreendida nesta pesquisa, retoma-se igualmente as aprendizagens advindas desta escolha, em realizar estudos neste nível. Com efeito, as questões de investigação formuladas impunham a busca de respostas, nem sempre explícitas.

Ao refletir acerca deste percurso, revisita-se, inicialmente, a iniciativa governamental de proposição do PME, a qual vai ao encontro dos clamores sociais por melhor qualidade educativa.

Neste aspecto o PME tem se configurado como uma das grandes investidas na educação nacional. Revestido de um caráter de educação integral, o programa prevê a ampliação dos espaços e dos tempos educativos através de atividades socioeducativas no contraturno escolar, para crianças do Ensino Fundamental das escolas públicas, em situação de vulnerabilidade social, com base na articulação de ações, projetos e programas do Governo Federal. Tais ações são gestadas por um planejamento territorial de ações intersetoriais locais, envolvendo também a participação da sociedade civil, de organizações não-governamentais e esfera privada, com a finalidade de diminuir a desigualdade educacional no país. (BRASIL, 2007).

Ao término desta pesquisa, é possível atestar que quando se fala ou se pensa em educação integral e/ou educação em tempo integral, remete-se a dois questionamentos. Ampliar a jornada de estudos e atividades das crianças, contribui para sua formação integral? Proporcionar à criança que ela permaneça mais tempo na escola com atividades num maior período fará com que a mesma saia das ruas? É este o propósito? Ou é formar o cidadão pleno?

Ante tais aspectos é importante refletir acerca das Políticas do PME, as quais preveem a inserção de uma gama de ações nos currículos. Porém, reflete-se se de fato são executadas no dia a dia da escola e, aí, cabe a pergunta, com a ampliação do tempo escolar algo será modificado? Que formação a escola, como instituição educativa prevê para os sujeitos?

Apenas incorporar novos elementos à vida da escola, por vezes de forma assessoria contribuem com esta modalidade educativa? Se não houver correspondência entre estas atividades e o projeto educativo da escola e sua cultura, acabará por ocasionar a perda de identidade da instituição educativa.

A partir das leituras realizadas, das reflexões da autora e das entrevistas com os membros das instituições de ensino foi possível apontar que o Programa Mais Educação é uma política criada

e viabilizada com um grande objetivo, o de aproximar o mais perto possível a educação integral de qualidade encontrada nas escolas privadas, com a perspectiva de educação integral na escola pública.

É compreensível que a opção pela Educação Integral é uma verdadeira quebra de paradigmas, ou seja, sai-se do convencional para o novo ou renovado o processo torna-se complexo pela divergência de opiniões, pela escassez de material, pela precariedade da infraestrutura oferecida, pela mudança do “status quo”, pela necessidade de formação continuada permanente e constante, pela necessidade de sensibilização e, até mesmo, pela formação de professores nas universidades que, historicamente, foram e são formados para a educação convencional.

Destaca-se, também, a grande distância entre os gestores responsáveis pelo planejamento do financiamento e os que dependem do financiamento para executar as ações. Isto acarretou um quadro de precariedades nas condições de trabalho, a inadequação de materiais, equipamentos e estrutura física. Além disso, foi identificada a falta de suporte quanto ao banco de dados, dificultando sua padronização e posterior análise das informações. Constatou-se, ainda, a deficiência quanto à gestão de pessoas, caracterizada, principalmente, pela alta rotatividade de pessoal técnico e a necessidade permanente de capacitação para atender ao novo Programa.

Se há a desresponsabilização por parte do Estado em relação à Educação, aspecto negativo na implantação do PME, nas falas dos gestores e professores entrevistados, há, também, evidência de uma certa falta de comprometimento por parte da escola em relação à política educacional implantada. A educação integral não envolve apenas preocupar-se com a merenda escolar e/ou com organização dos alunos, mas é pensar o Projeto Educativo em seu todo e proporcionar de fato a qualidade nesse tempo. A estrutura formal do documento referência e de todos os subsídios oferecidos para a compreensão do PME estão muito bem elaborados, com ideias relevantes e um discurso de fácil entendimento, observa-se que, muitas vezes prevalece o comodismo em buscar alternativas para a execução da política, talvez pelo formato de situar a escola apenas como executora.

O indicador de que alguns professores e monitores das escolas pesquisadas se opuseram a responder a entrevista demonstra a apatia frente à oportunidade de participação, própria de uma sociedade democrática. Esta ausência ou participação de baixa intensidade, não contribui para operar avanços de qualidade na educação, nem para consolidar a democracia ainda que seja representativa. O desencantamento docente em relação às políticas educacionais devido a sua descontinuidade segundo Santos (2002), leva à apatia política.

Apesar do Programa Mais Educação ser uma política de indução e, com isso, depender da contrapartida dos municípios para suprir o que ainda não oferece, seus princípios caminham lado a lado com a ideia de educação para todos.

Considera-se que para tal modelo de educação integral ser viável é imprescindível o estabelecimento de parâmetros mínimos para a seleção de espaços e monitores. Caso não haja uma avaliação criteriosa desses aspectos, os limites iniciais podem tornar-se obstáculos para o avanço de uma educação pública de qualidade.

Discutir sobre as novas configurações advindas do Programa Mais Educação para o trabalho implica em refletir sobre os limites encontrados para o cumprimento do novo Plano de Educação [Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014](#), o qual prevê a oferta de tempo integral em 50% das escolas públicas. Tal porcentagem significa um universo imenso de escolas, o que, em tese, deveria representar um investimento igualmente significativo em sua estrutura, tanto pedagógica, quanto física.

Dado o atual cenário educacional brasileiro, o que vem se impondo é a preocupação com a qualidade da educação pública e sabe-se que o profissional da educação é um componente fundamental para a qualidade do processo educativo. Assim, para um projeto tão caro à sociedade brasileira, que é a melhoria da qualidade da educação por meio da oferta da educação integral, as condições de trabalho tanto dos professores, como da equipe diretiva e/ou dos monitores é uma questão que merece reflexões mais densas e profundas. Se estes trabalharão no projeto de formação integral dos alunos, devem receber todo o aparato necessário para fortalecer o processo educativo, o incentivo a carreira precisa partir de todas as instâncias.

Acredita-se que o PME, ao fomentar a criação de políticas públicas que venham a avançar na superação dos limites encontrados em suas proposições iniciais, pode representar um importante avanço na inscrição do tema da educação integral no currículo.

A implementação de políticas educacionais consequentes, como pode ser evidenciado no decorrer da pesquisa, deve contribuir para uma educação de qualidade. Sua concretização dá-se através da gestão, pois é por meio desta que as ações são criadas, viabilizadas e avaliadas. Seu propósito, portanto, é atender às diferenças entre as classes sociais, próprias de países capitalistas, visando a fazer frente às necessidades mais prementes da população. Como cabe ao Estado a função de regulação e de manutenção do bem-estar dos cidadãos, estas medidas devem assegurar os direitos básicos dos indivíduos, tais como saúde, educação, segurança.

Embora as políticas educacionais sinalizem rumos para a educação ou até para o andamento das atividades no ambiente escolar, há uma possibilidade de ressignificar a sua prática. São, sem dúvida, os docentes e os profissionais que atuam na escola que têm a possibilidade de realizar essa ressignificação mediante a sua atuação frente ao Programa. Reafirma-se para tanto, o valor do estudo e compreensão do Ciclo de Políticas, notadamente o Contexto da Prática, o qual possibilita adaptar as políticas à realidade.

Portanto, a partir da análise realizada neste estudo, ressaltamos que as escolas têm autonomia relativa de ressignificar a política que lhe é proposta, de acordo com o que ensina o Contexto da Prática do Ciclo de Políticas. Tal abordagem sofre impactos decorrentes de diferentes interpretações na definição das políticas. Podem-se agregar, ao contexto da prática, os resultados que as recriações dos sujeitos exercem. Ou seja, diz Frigerio (2011): “A escola reforma as reformas”. É neste momento que a escola tem a possibilidade de formular e reformular as políticas à luz de sua realidade.

Retomando os objetivos de pesquisa enunciadas neste trabalho, reporta-se à concepção de Política Educacional. O estudo apurou um antagonismo entre capital e trabalho, tendo em vista as mediações do Estado diante das demandas da sociedade. Tais tensões exigem o papel do Estado. Reflete-se que a política pública constitui-se a partir de uma questão ou problema social e que exige a ação do Estado.

Foi intenção da pesquisa conceituar o Programa Mais Educação, como Política Pública de Educação. Neste aspecto, entende-se que o PME promove a ampliação de tempos, espaços, oportunidades educativas e o compartilhamento da tarefa de educar entre os profissionais da educação e de outras áreas, as famílias e diferentes atores sociais, sob a coordenação da escola e dos professores. Configura-se como uma política de governo que exige contrapartida dos demais entes governamentais e da sociedade civil. Tal ótica coloca o processo de escolarização numa perspectiva que, pressupõe a aprendizagem conectada à vida e ao universo de interesses e de possibilidades das crianças, adolescentes e jovens ou de transferência de responsabilidade?

Outro ponto norteador da investigação foi a análise das concepções de Educação Integral, refletindo que, o PME, enseja proporcionar aos educandos um ensino de maior qualidade. Apesar de muitas vezes haver uma visão de mau funcionamento e direcionamento desta modalidade por parte das instituições públicas de ensino, a mesma não pode ser vista como uma forma de solucionar o problema das crianças nas ruas, em situação de vulnerabilidade social, mas sim, numa perspectiva que vai ao encontro da necessidade do desenvolvimento integral do ser humano.

Acredita-se que a ampliação da jornada demanda novas tarefas e compromissos da escola fundamental, exigindo mais participação dos entes das escolas, mais envolvimento e muito mais conhecimento. Nesta perspectiva contribuirá, de fato, para a composição de uma nova identidade para a escola brasileira.

Questão importante debatida dá conta da interface entre o PME e a Educação Integral. Almeja-se que a Escola de Tempo Integral, numa visão democrática, possa cumprir um papel emancipatório. O novo formato deve proporcionar uma educação mais efetiva, do ponto de vista cultural, além de cognitivo.

Na indagação da pesquisa acerca das contribuições do Ciclo de Políticas inscrevem-se os três contextos como suporte à Política do Programa Mais Educação. Esta forma de estudar e compreender as Políticas, formulada por Ball e Bowe (1992), é válida para a pesquisa em Políticas Educacionais, uma vez que possibilita a compreensão abrangente do tema em questão.

Abordar o PME no viés do Contexto de Influência é considerar que a educação está cada vez mais à mercê de prescrições e normas externas vinculadas ao poder público, ou seja, toda formulação de uma política implantada tem interferência dos organismos internacionais, ou seja, é através deles que as mesmas são efetivadas com o consentimento dos governos. E estas são aceitas, por vezes, sem questionamentos ou não são analisadas criticamente pela sociedade em geral. Por isso, há grande influência e subordinação por parte das políticas e dos sistemas aos organismos financiadores, sendo que os mesmos nem sempre buscam inteirar-se sobre os objetivos e propósitos das referidas políticas educacionais.

É importante ressaltar que o Banco Mundial chega ao interior das escolas públicas por meio de programas, projetos e planos elaborados por seus técnicos e conselheiros e endossados pelo Ministério da Educação, separando o pensar e o fazer. A comunidade escolar é apenas informada sobre os programas, projetos e planos, recebendo orientações necessárias ao preenchimento de formulários e à prestação de contas. A reflexão sobre o trabalho pedagógico diluiu-se em meio a tantos procedimentos burocráticos a serem cumpridos.

No Contexto da Produção de Texto os documentos relacionados ao PME e até mesmo o desconhecimento do próprio Decreto que estabelece o PME. O discurso político é dotado de meias palavras, de frases subentendidas e de ditos em entrelinhas, a interpretação da narrativa não é uma tarefa fácil, mas uma ação necessária, que requer rigor, estudo e reflexão.

O Contexto da Prática sofre impactos decorrentes de diferentes interpretações na definição das políticas no momento em que a Política é executada e fica a mercê de diversas interpretações,

como foi possível acompanhar no decorrer da análise dos dados. Cada contexto reage de uma forma diferente em relação ao Programa. Inclusive com posições distintas na mesma escola. A Política precisa ser analisada e debatida desde sua gênese, na formulação até sua efetivação, que é na prática. Cabe salientar, também, que as escolas pertencem ao contexto micro da política, e a formulação política deu-se no contexto macro, que são as instâncias governamentais, onde ela é pensada e formulada, veiculada em forma de discurso político falado ou escrito. Posteriormente, torna-se documento formal e, por fim, executada na prática. E, neste momento que se insere a autonomia “relativa” das instituições de ensino para implantar da forma que atenda as demandas da escola e esteja de acordo com o que é solicitado no documento. Ainda que perceba-se fragilidade nas dimensões do PME, os sujeitos apontam melhoria no processo educativo da escola.

A prática é onde tudo acontece, o estudo do contexto da prática revela-se importante para refundar os significados das políticas educacionais, construindo novos valores, podendo debater, argumentar novos conceitos, impulsionar uma nova ética, rumo à maior democratização das políticas educacionais.

Esta pesquisa deixa ainda uma inquietude em relação à problemática, apontando uma possível busca por novos saberes acerca do tema, uma vez que o conhecimento não é estanque, ele precisa ser renovado e inovado. Este estudo pode continuar com outros enfoques que respondam a outras questões pertinentes ao tema da Educação Integral como Política Pública. Quiçá analisar a facilidade com que muitos governos consentem com tais políticas, evidenciando que muitos são governados por poucos, bem como a submissão implícita com que os homens cedem os seus destinos aos seus governantes.” (SILVA, 2002).

Fica a ideia de que as políticas públicas educacionais implantadas pelos governos precisam da participação dos sujeitos, há que avaliar o processo constantemente.

Alerta-se convindo com Cavaliere (2007) que a educação integral pode e deve ser efetivada não apenas na escola, mas também fora dela, em outros circuitos sociais. Entende-se que o Ciclo de Políticas contribuiu para deslindar a relação proposta nesta Dissertação, acerca do PME e sua relação com a Educação Integral.

Sublinha-se neste estudo que uma política educacional precisa ser compreendida no contexto das transformações que se operam no projeto de sociedade capitalista, nas fragilidades de relação Estado e Sociedade, nas possibilidades de configurá-las pelo exercício da relativa autonomia.

Um problema é a discrepância entre o status quo e uma situação ideal possível. Um problema público é a diferença entre o que é e aquilo que se gostaria que fosse a realidade pública. Um problema público pode aparecer subitamente, por ex, uma catástrofe natural que afete a vida de pessoas de determinada região. Um problema público também pode ganhar importância aos poucos, como o congestionamento nas cidades ou a progressiva burocratização de procedimentos e serviços públicos. Um problema público pode estar presente por muito tempo, mas não recebe suficiente atenção porque a coletividade aprendeu a conviver com ele, como o caso da favelização das periferias das grandes cidades.

E assim caracterizado o Programa Mais Educação ao mesmo tempo que ele aponta soluções para a precária educação pública no Brasil ele é um problema público, uma vez que, após as análises e discussões feitas a partir desta pesquisa conclui-se que a proposta de uma educação integral em forma de documento no viés do PME foi muito bem elaborado e pensado estrategicamente, porém na prática conforme constatado nas entrevistas e observações realizadas nas escolas ele não acontece como o Governo Federal espera, os objetivos não são atingidos em uma totalidade e sim muitas ações são camufladas, desviando a atenção principal, o foco da política que é a proposição de uma educação de qualidade àqueles que estão a mercê da vulnerabilidade social.

No processo de elaboração de política pública, a tomada de decisões é vista como a etapa que antecede a formulação de alternativas de solução. A tomada de decisão representa o momento em que os interesses dos atores são equacionados e as intensões (objetivos e métodos) de enfrentamento de um problema público são explicitadas.

Com esta pesquisa é possível se posicionar a partir da realidade visitada que o Programa não resolve todos os problemas de níveis de aprendizagem, nem a questão da evasão dos alunos da escola. A precariedade dos espaços físicos bem como de profissionais capacitados e engajados na mesma causa são os grandes fatores que impulsionam para o exíguo sucesso do PME.

REFERENCIAS

ARCHER, David. Por Carolina Gil, fevereiro de 2005. Disponível em www.acaoeducativa.org/observatorio. Acesso em 20 de agosto de 2015.

ARRUDA, Marcos. ONGs e o Banco Mundial: é possível colaborar criticamente?. São Paulo: CORTEZ EDITORA, 1998. IN TOMMASI, Livia De (Org). **O Banco Mundial e as Políticas Educacionais**. São Paulo: CORTEZ EDITORA, 1998.

AZEVEDO, De Lins, Janete. **A Educação como Política Pública**. Polêmicas do nosso tempo. Campinas: Autores Associados, 1997.

_____. **A Educação como Política Pública**. Polêmicas do nosso tempo. Campinas: Autores Associados, 1997.

AZEVEDO, J. L. De. **A educação como política pública**. 3ª Ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

BOWE, R.; BALL, S. J.; GOLD, A. **Reforming education & changing schools: case studies in policy sociology**. London: Routledge, 1992.

BALL, S. **Reformar Escolas/Reformar Professores e os Temores da Performatividade**. II Congresso Luso-Brasileiro de Política e Administração da Educação. Braga: jan/2001.

BALL, S. **Reformar Escolas/Reformar Professores e os Temores da Performatividade**. II Congresso Luso-Brasileiro de Política e Administração da Educação. Braga: jan/2001.

BALL. S J. **Diretrizes Políticas Globais e Relações Políticas Locais em Educação**. Universidade de Londres, Londres, Inglaterra. Currículo sem Fronteiras, v.1, n.2, pp.99-116, Jul/Dez 2001.

BALL. S J. **Diretrizes Políticas Globais e Relações Políticas Locais em Educação**. Universidade de Londres, Londres, Inglaterra. Currículo sem Fronteiras, v.1, n.2, pp.99-116, Jul/Dez 2001.

BARROSO, J. (Org.). **A escola pública: regulação, desregulação, privatização**. Porto: ASA, 2003.

BAUMAM, Z. **Globalização: As Consequências Humanas**. Rio de Janeiro: Zahar, 2007.

BERNSTEIN, Basil. **A Estruturação do Discurso Pedagógico: Classe, Códigos e Controle**. Petrópolis: Vozes, 1996.

BIANCHETTI, Roberto G. **Modelo neoliberal e políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 2001, 3ed.

BOBBIO, Norberto. **Estado, governo, sociedade**: por uma teoria geral da política. 9ª ed, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Portugal: Porto Editora, 1994.

BONETI, Lindomar Wessler. **Políticas Públicas por dentro**. Ijuí: Editora UNIJUI, 2011.

BRASIL, Lei 9394, de 20 de Dezembro de 1996. **Diretrizes e Bases para Educação Nacional**.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura, 2005.

BRASIL. Plano Nacional de Educação (PNE), Lei 10.172/2001.

CAMARGO, Ieda de. **Gestão e Políticas da Educação**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2006.

CASTRO, M. H. G. **Avaliação de políticas e programas sociais**. Campinas: Unicamp/NEPP, 1989. (Caderno de Pesquisa, n.12).

CASTRO, Maria Helena de. **Tecendo redes para educação integral**. In: Seminário nacional tecendo redes para educação integral. São Paulo: Cenpec/Ação Educativa, 2006.

CASTRO, Michele Corrêa de; RIOS, Valdir Lemos. **Escola e educação em Gramsci**. Revista de Iniciação Científica da FFC da Unesp. Marília, v. 7, n. 3, p. 221-228, 2007.

CAVALIERE, A.M. **Escolas públicas de tempo integral**: uma idéia forte, uma experiência frágil In: CAVALIERE, A.M.; COELHO, L.M.C. *Educação brasileira e(m) tempo integral*. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 93-111.

CAVALIERE, A.M. **Quantidade e racionalidade do tempo de escola**: debates no Brasil e no mundo. *Teias*, Rio de Janeiro, n. 6, p. 116-126, jul./dez. 2002^a.

CAVALIERE, A.M. **Escolas públicas de tempo integral**: análise de uma experiência escolar. Rio de Janeiro: UFRJ; FAPERJ, 2002b. (Relatório de pesquisa).

CAVALIERE, A.M.; COELHO, L.M.C. **Perfil de 50 CIEPs estaduais em 2001**. Rio de Janeiro: NEEPHI; UNIRIO, 2002. (Relatório de pesquisa).

CAVALIERE, Ana M. **Notas sobre o conceito de educação integral**. In: COELHO, Lígia M. C. C. (org.). *Educação Integral em tempo integral: estudos e experiências em processo*. Petrópolis, RJ: DP et Alii; Rio de Janeiro: FAPERJ, p. 41-51, 2009.

CAVALIERE, ANAMARIA Educ. Soc. **TEMPO DE ESCOLA E QUALIDADE NA EDUCAÇÃO PÚBLICA**, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1015-1035, out. 2007. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em 10 de outubro de 2015.

CORDEIRO, Célia M. F. **Anísio Teixeira, uma "visão" do futuro**. Estudos Avançados, São Paulo, vol., n. 42, p. 241-258, 2001.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 11Ed. São Paulo: Cortez, 2013.

CORAGGIO, José Luis. **Desenvolvimento e Educação: o papel das ONGs latino-americanas na iniciativa da educação para todos**. 3ª ed, São Paulo: Cortez, 200.

CORTESÃO e STOER. **Cartografando a Transnacionalização do Campo Educativo: O Caso Português**. SANTOS (org). A Globalização e as Ciências Sociais. São Paulo: Cortez, 2002.

CUNHA, L.A. **Educação, Estado e democracia no Brasil**. São Paulo: Cortez, 1995.

Cury, C.R.J. **Políticas inclusivas e compensatórias na educação básica**. *Cadernos de Pesquisa*, v.35, n.124, p.11-32, 2005.

CKAGNAZAROFF E MELO. **IMPLEMENTAÇÃO DE PROGRAMA INTERSETORIAL DE POLÍTICAS PÚBLICAS – O CASO BH CIDADANIA**. Disponível em <http://sistema.semead.com.br/8semead/resultado/trabalhosPDF/328.pdf>. Acesso em: 10 de novembro de 2015.

DEMO, Pedro. **Dialética da Felicidade: insolúvel busca de solução**. Petrópolis, RJ; Vozes, 2001.

DEMO, Pedro. **Pesquisa e informação qualitativa: aportes metodológicos**. Campinas, SP; Papius, 2001.

DIAS, Reinaldo; MATOS, Fernanda. **Políticas Públicas: princípios, propósitos e processos**. São Paulo: Atlas, 2012.

FAIRCLOUGH, N. **Discurso e Mudança Social**. Brasília: Universidade de Brasília, 2001.

FREITAG, Bárbara. **Escola, Estado e Sociedade**. 4ed. São Paulo: Moraes, 1980.

FRIGERIO, Graciela. **Las reformas educativas reforman las escuelas o las escuelas reforman las reformas?** Disponível em: <http://www.unrefvirtual.edu.ar/>. Acesso em: 15 de novembro de 2011.

GADOTTI, Moacir. **Educação Integral no Brasil: inovações em processo**. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009. – (Educação Cidadã; 4).

GASKELL, George; BAUER, Martin. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som. Um Manual Prático**. Petrópolis: Vozes, 2002.

GASKELL, George; BAUER, Martin. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som.** Um Manual Prático. Petrópolis: Vozes, 2013.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das Culturas.** Rio de Janeiro: IBGE, 1989.

HADDAD, Sérgio (org.). **Banco Mundial, OMC e FMI: o impacto nas políticas educacionais.** São Paulo: Cortez, Ação Educativa, ACT!ONAIID, 2008.

HARVEY, David. **Condição pós-moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural.** 10ª ed: São Paulo: Loyola, 2001.

LEFEBVRE, Henri. **Lógica formal, lógica dialética.** Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 1991.

LIMA, Mayumi W. de Souza. **A cidade e a criança.** São Paulo: Nobel, 1989. (Coleção cidade aberta)

_____. de Souza. A importância da qualidade do espaço na educação das crianças. **Criança**, n.27, 1994.

_____. **Arquitetura e Educação.** São Paulo: Nobel, 1995. Coordenação: Sérgio de Souza Lima.

LUCKESSI, C.C. **Planejamento e Avaliação na Escola:** articulação e necessária determinação ideológica. [online]. Disponível: luckessi.pdf/html. [capturado em 05 maio 2010].

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. **A Pesquisa em educação:** Abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MAINARDES, J. **Abordagem do ciclo de políticas:** uma contribuição para a análise de políticas educacionais. Revista Educação e Sociedade. Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr., 2006.

MAINARDES, Jefferson; MARCONDES, Maria Inês. **Reflexões sobre a Etnografia e suas Implicações para a Pesquisa em Educação.** Porto Alegre, RS, v. 36, n. 2, ago, 2011.

MAINARDES, J. **Abordagem do Ciclo de Políticas:** Uma Contribuição para a Análise de Políticas Educacionais. Revista Educação e Sociedade. Campinas, vol.27, n.94, p.47-69, jan/abr. 2006. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: out de 2014.

MARTINS, Clélia. **O que pe política educacional.** São Paulo: Brasiliense, 1993.

MATTOS, João Roberto Loureiro; GUIMARÃES, Leonam dos Santos. **Gestão da tecnologia e inovação:** uma abordagem prática. São Paulo: Saraiva, 2005.

MENEZES, J.S.S. Educação integral e tempo integral na educação básica: da LDB ao PDE. In: COELHO, L.M.C. Educação integral em tempo integral: estudos e experiências em processo. Petrópolis, RJ: DP ET Alli: Rio de Janeiro: FAPERJ, 2009.

MÉZÁROS, I. **Estrutura Social e formas de consciência II**: a dialética da estrutura e da história. São Paulo: Boitempo, 2011 b.

MÉZÁROS, I. **Para além do capital**: rumo a uma teoria da transição. 1ª Ed. Revista. São Paulo: Boitempo, 2011 a.

MIGNOT, Ana C. V. **Escolas na vitrine**: Centros Integrados de Educação Pública (1983-1987). Estudos Avançados, São Paulo, vol. 15, n. 42, p. 153-168, 2001

MOLINA, R.M.K. **O enfoque teórico-metodológico qualitativo e o estudo de caso**: uma reflexão introdutória. In: TRIVINOS, A.N.S (Org.) A pesquisa qualitativa na Educação Física: alternativas metodológicas. Porto Alegre. Editora da UFRGS -Sulina. 2ª edição. 2004.

MOLL, Jaqueline. **Caminhos da Educação Integral no Brasil**: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre, Editora Penso, 2012

MORAES, José D. **Educação integral**: uma recuperação do conceito libertário. In: COELHO, Lígia M. C. C. (org.). Educação Integral em tempo integral: estudos e experiências em processo. Petrópolis, RJ: DP et Alii; Rio de Janeiro: FAPERJ, p. 21-39, 2009.

MOREIRA, Antônio F. B. **Sobre a qualidade na Educação Básica**. In: Brasil, Ministério da Educação, Secretaria de Educação a Distância. **Currículo**: questões contemporâneas. SaltoPara o Futuro, Ano XVIII, Boletim 22, 2008.

MOURA, Maria Lúcia Seidl de; FERREIRA, Maria Cristina; PAINE, Patrícia Ann. **Manual de elaboração de projetos de pesquisa**. Rio de Janeiro: UERJ, 1998, 132p.

OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Marisa R. T. **Política e Trabalho na escola**: administração dos sistemas públicos de educação básica. Belo Horizonte: Autêntica, 2001, 2ªed.

PACHECO, Luci Mary Duso. **Práticas educativas escolares de enfrentamento e superação da exclusão social no meio rural: a pedagogia da alternância e a Casa Familiar Rural em Frederico Westphalen**. São Leopoldo. 2010. Tese de Doutorado Universidade do Vale do Rio dos Sinos. Programa de pós-graduação em educação.

PACHECO, Luci Mary Duso; CANZIAN, Evanise Marta. **Projetos de trabalho**: limites e possibilidades para uma nova concepção pedagógica da prática docente. Relatório Final. PIIC/URI, 2003

PARO, Vítor Henrique. **Educação integral em tempo integral**: uma concepção de educação para a modernidade. In: COELHO, Lígia M. C. C. (org.). Educação Integral em tempo integral: estudos e experiências em processo. Petrópolis, RJ: DP et Alii; Rio de Janeiro: FAPERJ, p. 13-20, 2009.

PEREZ GÓMES, A. **La Cultura Escolar en la Sociedad Neoliberal**. Madrid: Morata, 1998.

PEREIRA, Eva Waisros. **Anísio Teixeira e a experiência de educação integral de Brasília**. Pátio: Revista Pedagógica, Porto Alegre, n. 51, p. 42-45, ago./out. 2009.

PIRES, Valdemir. **Economia da educação**. Para além do capital humano. São Paulo: Cortez, 2005.

PLANK, David. **Política Educacional no Brasil**. Caminhos para a Salvação Pública. São Paulo: ARTMED, 2001.

POPKEWITZ, Thomas. **Reforma Educacional**. Uma Política Sociológica. Poder e Conhecimento em Educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

RIO GRANDE DO SUL, Lei Nº 11.695 de 10 de Dezembro de 2001. **Lei de Gestão Democrática**.

ROSA, Sandra Valéria Limonta. **Reflexões sobre a educação integral na perspectiva da escola unitária de Antonio Gramsci**. Disponível em https://portais.ufg.br/up/248/o/4_ROSA_Sandra_Val_ria_Limonta.pdf. Acesso em 19 de novembro de 2015.

SACRISTÁN, G. **Políticas y Prácticas Culturales en las Escuelas: Los Abismo de la Etapa postmoderna**. Fundamentos en Humanidades, Universo Nacional. San Luís, nº 2, p 43. 1985.

SÃO PAULO. **Resolução SE n. 89, de 9 de dezembro de 2005**. Dispõe sobre o Projeto Escola de Tempo Integral, Diário Oficial do Estado, SP, 10 dez. 2005.

SANTOS, B, S. **A Crítica da Razão Indolente – Contra o Desperdício da Experiência**. São Paulo: Cortez, 2000.

SANTOS, Boaventura de Souza (Org.). **Democratizar a Democracia: os caminhos da democracia participativa**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002ª.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia M. de; EVANGELISTA, Olinda. **Política Educacional**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

SHIROMA, Oto, Eneida; MORAES, Célia, Maria; EVANGELISTA, Olinda. **Política Educacional**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004, 3ªed.

SHIROMA, E. O. **Decifrar Textos para Compreender a Política: Subsídios TeóricoMetodológicos para Análise de Documentos**. Florianópolis: Perspectivas, v. 23. n. 02. p. 427- 446, jul/dez 2005.

SILVA, Maria Abádiada. **Intervenção e consentimento: a política educacional do Banco Mundial**. Campinas, SP: Autores Associados, 2002.

SILVA, Maria do Pilar Lacerda Almeida e. **Undime: em defesa da educação pública de qualidade**. Vida e educação: Revista da Undime-CE, Fortaleza, ano 4, n. 12, jan./fev. 2007.

STRECK, Danilo R. **Educação para um novo contrato social**. Petrópolis-RJ: Vozes, 2003.

SUDBRACK, Edite, M. **Relatório de Pesquisa**. Frederico Westphalen, 2009.

TEIXEIRA, Anísio. **Centro Educacional Carneiro Ribeiro**. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Rio de Janeiro, v. 31, n. 73, jan./mar. 1959. p. 78-84. Disponível em: <http://www.bvanisioteixeira.ufba.br/>. Acesso em 20/11/2015.

TEIXEIRA, Anísio. **Centro Educacional Carneiro Ribeiro**. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Rio de Janeiro, vol.31, nº 73, pp. 78-84, jan./mar., 1959.

TELLO, C. **Las epistemología de la política educativa**: vigilância y posicionamento epistemológico del investigador em política educativa. Práxis Educativa, Ponta Grossa, v.7, n. 1, p. 53-68, jan/jun. 2012.

TOMMASI, Livia DE; WARDE, Jorge, Mirian. **O Banco Mundial e as Políticas Educacionais**. São Paulo: Cortez, 1996, 2ªed.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: atlas, 1992.

VIEIRA, Sofia Lerche. **Educação e gestão**: extraindo significados da base legal. In: LUCE, M, B; MEDEIROS, I. L. P. de (Org). **Gestão escolar democrática**: concepções e vivências. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2007.

XAVIER, RIBEIRO, NORONHA. **História da Educação**: a escola no Brasil. São Paulo, SP: FTD, 1994.

8 APENDICES

8.1 APENDICE A: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para Diretor (a)/Coordenador (a) Pedagógico das Escolas Pesquisadas

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA ENTREVISTA COM A EQUIPE DIRETIVA/COORDENADOR (A) PEDAGÓGICO DAS ESCOLAS PESQUISADAS

URI – UNIVERSIDADE REGIONAL INTEGRADA DO ALTO URUGUAI E DAS
MISSÕES
CAMPUS DE FREDERICO WESTPHALEN
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO: DA IMPLANTAÇÃO À REPERCUSSÃO, UMA ANÁLISE A PARTIR DO CICLO DE POLÍTICAS

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO de acordo com a RES
466/12 do Conselho Nacional de Pesquisa**

Você está sendo convidado(a) a participar do projeto de pesquisa com o título: programa mais educação: da implantação à repercussão, uma análise a partir do ciclo de políticas. Sob responsabilidade da pesquisadora Ana Paula Duso com a orientação da Prof^aDr^a Edite Maria Sudbrack. O principal objetivo da presente pesquisa é Estudar a implantação do Programa Mais Educação na perspectiva da Educação Integral, a fim de verificar seus impactos a partir do ciclo de políticas. Trazer estes questionamentos à luz da área das Ciências Humanas e mais especificamente nas políticas públicas educacionais do Governo Federal.

Sua participação voluntária na pesquisa será em forma de entrevista, que será realizada de maneira anônima (sem identificação) e com a participação do entrevistador/pesquisador e entrevistado, somente. As conversas serão gravadas com seu consentimento. A duração da participação no estudo será de uma hora aproximadamente, sendo que após este encontro, não serão necessários outros envolvimento no estudo por parte do pesquisado.

Importante ressaltar que a participação nesta pesquisa não acarretará nenhum benefício direto a nenhum dos participantes, porém, contribuirá para o aumento do conhecimento sobre o assunto estudado e os seus resultados poderão auxiliar o desenvolvimento de estudos futuros. Não existem riscos conhecidos associados ao procedimento previsto, tampouco desconfortos em participantes do estudo.

A participação no estudo é totalmente voluntária, assim como a não participação ou desistência após ingressar no estudo não implicará em nenhum tipo de prejuízo para o participante. Não está previsto nenhum tipo de pagamento pela participação no estudo e o participante não terá nenhum custo com respeito aos procedimentos envolvidos.

A confidencialidade dos dados de identificação pessoal dos participantes será preservada, e os resultados serão divulgados de maneira agrupada, sem a identificação

dos participantes do estudo. Todas as dúvidas poderão ser esclarecidas antes e durante o curso da pesquisa, através do contato com a pesquisadora responsável: Ana Paula Duso Telefone: (55) 37449202 email: anaduso@hotmail.com. O Comitê de Ética em Pesquisa poderá ser contato para esclarecimento de dúvidas através do telefone: (55) 37449306 das 08h às 11:30h.

Este documento foi elaborado em duas vias, uma delas é entregue ao participante e a outra é mantida pela pesquisadora.

Participante

Pesquisadora

Frederico Westphalen, de de 2015.

8.2 Apêndice B: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para Professores de 1º a 5º ano das Escolas Pesquisadas

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA ENTREVISTA COM PROFESSORES DE 1º A 5º ANO DAS ESCOLAS PESQUISADAS

URI – UNIVERSIDADE REGIONAL INTEGRADA DO ALTO URUGUAI E DAS MISSÕES
CAMPUS DE FREDERICO WESTPHALEN
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO: DA IMPLANTAÇÃO À REPERCUSSÃO, UMA ANÁLISE A PARTIR DO CICLO DE POLÍTICAS

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO de acordo com a RES 466/12 do Conselho Nacional de Pesquisa

Você está sendo convidado(a) a participar do projeto de pesquisa com o título: programa mais educação: da implantação à repercussão, uma análise a partir do ciclo de políticas. Sob responsabilidade da pesquisadora Ana Paula Duso com a orientação da Prof^aDr^a Edite Maria Sudbrack. O principal objetivo da presente pesquisa é Estudar a implantação do Programa Mais Educação na perspectiva da Educação Integral, a fim de verificar seus impactos a partir do ciclo de políticas. Trazer estes questionamentos à luz da área das Ciências Humanas e mais especificamente nas políticas públicas educacionais do Governo Federal.

Sua participação voluntária na pesquisa será em forma de entrevista, que será realizada de maneira anônima (sem identificação) e com a participação do entrevistador/pesquisador e entrevistado, somente. As conversas serão gravadas com seu consentimento. A duração da participação no estudo será de uma hora aproximadamente, sendo que após este encontro, não serão necessários outros envolvimento no estudo por parte do pesquisado.

Importante ressaltar que a participação nesta pesquisa não acarretará nenhum benefício direto a nenhum dos participantes, porém, contribuirá para o aumento do conhecimento sobre o assunto estudado e os seus resultados poderão auxiliar o desenvolvimento de estudos futuros. Não existem riscos conhecidos associados ao procedimento previsto, tampouco desconfortos em participantes do estudo.

A participação no estudo é totalmente voluntária, assim como a não participação ou desistência após ingressar no estudo não implicará em nenhum tipo de prejuízo para o participante. Não está previsto nenhum tipo de pagamento pela participação no estudo e o participante não terá nenhum custo com respeito aos procedimentos envolvidos.

A confidencialidade dos dados de identificação pessoal dos participantes será preservada, e os resultados serão divulgados de maneira agrupada, sem a identificação dos participantes do estudo. Todas as dúvidas poderão ser esclarecidas antes e durante o curso da pesquisa, através do contato com a pesquisadora responsável: Ana Paula Duso Telefone: (55) 37449202 email: anaduso@hotmail.com. O Comitê de Ética em Pesquisa poderá ser contato para esclarecimento de dúvidas através do telefone: (55) 37449306 das 08h às 11:30h.

Este documento foi elaborado em duas vias, uma delas é entregue ao participante e a outra é mantida pela pesquisadora.

Participante

Pesquisadora

Frederico Westphalen, de de 2015.

8.3 Apêndice C: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para Monitores do Programa Mais Educação das Escolas Pesquisadas

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA ENTREVISTA COM OS MONITORES DO PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO DAS ESCOLAS PESQUISADAS

URI – UNIVERSIDADE REGIONAL INTEGRADA DO ALTO URUGUAI E DAS MISSÕES
CAMPUS DE FREDERICO WESTPHALEN
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO: DA IMPLANTAÇÃO À REPERCUSSÃO, UMA ANÁLISE A PARTIR DO CICLO DE POLÍTICAS

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO de acordo com a RES 466/12 do Conselho Nacional de Pesquisa

Você está sendo convidado(a) a participar do projeto de pesquisa com o título: programa mais educação: da implantação à repercussão, uma análise a partir do ciclo de políticas. Sob responsabilidade da pesquisadora Ana Paula Duso com a orientação da Prof^aDr^a Edite Maria Sudbrack. O principal objetivo da presente pesquisa é Estudar a implantação do Programa Mais Educação na perspectiva da Educação Integral, a fim de verificar seus impactos a partir do ciclo de políticas. Trazer estes questionamentos à luz da área das Ciências Humanas e mais especificamente nas políticas públicas educacionais do Governo Federal.

Sua participação voluntária na pesquisa será em forma de entrevista, que será realizada de maneira anônima (sem identificação) e com a participação do entrevistador/pesquisador e entrevistado, somente. As conversas serão gravadas com seu consentimento. A duração da participação no estudo será de uma hora aproximadamente, sendo que após este encontro, não serão necessários outros envolvimento no estudo por parte do pesquisado.

Importante ressaltar que a participação nesta pesquisa não acarretará nenhum benefício direto a nenhum dos participantes, porém, contribuirá para o aumento do conhecimento sobre o assunto estudado e os seus resultados poderão auxiliar o desenvolvimento de estudos futuros. Não existem riscos conhecidos associados ao procedimento previsto, tampouco desconfortos em participantes do estudo.

A participação no estudo é totalmente voluntária, assim como a não participação ou desistência após ingressar no estudo não implicará em nenhum tipo de prejuízo para o participante. Não está previsto nenhum tipo de pagamento pela participação no estudo e o participante não terá nenhum custo com respeito aos procedimentos envolvidos.

A confidencialidade dos dados de identificação pessoal dos participantes será preservada, e os resultados serão divulgados de maneira agrupada, sem a identificação dos participantes do estudo. Todas as dúvidas poderão ser esclarecidas antes e durante o curso da pesquisa, através do contato com a pesquisadora responsável: Ana Paula Duso Telefone: (55) 37449202 email: anaduso@hotmail.com. O Comitê de Ética em Pesquisa poderá ser contato para esclarecimento de dúvidas através do telefone: (55) 37449306 das 08h às 11:30h.

Este documento foi elaborado em duas vias, uma delas é entregue ao participante e a outra é mantida pela pesquisadora.

Participante

Pesquisadora

Frederico Westphalen, de de 2015.

8.4 Apêndice D: Entrevista com Diretor (a) Coordenador Pedagógico das Escolas Pesquisadas

- 1- Como chegou o Programa Mais Educação na Escola em que você coordena?**
- 2- Quais foram os encaminhamentos dados pela CRE para a implementação do Programa na Escola?**
- 3- Quais os critérios de escolha dos monitores e das oficinas disponibilizadas pela Escola?**
- 4- Quanto ao repasse financeiro do Governo Federal, o mesmo atende as demandas necessárias para a realização das oficinas?**
- 5- Como parte da equipe diretiva da escola você percebe um crescimento nos alunos no que diz respeito a aprendizagem?**
- 6- Como a escola organiza a permanência dos alunos em mais um turno de oferta? Há alimentação? Espaço Físico?**

8.5 Apêndice E: Entrevista com Professores que trabalham com os alunos que frequentam o Programa Mais Educação das Escolas Pesquisadas

- 1- Quando o Programa Mais Educação surgiu na escola, vocês tiveram alguma preparação ou formação para compreender melhor sobre sua elaboração e aplicação efetiva? Sim (...) Não (). Justifique:**
- 2- Quais as contribuições e os desafios que o Programa Mais Educação traz aos alunos de 1º a 5º ano na escola?**
- 3- Na sua opinião, a criança que permanece na escola os dois turnos, sendo que um deles está em atividade curricular e o outro está nas atividades do programa, nota-se alguma progressão em relação a aprendizagem?**
- 4- O Programa Mais Educação na sua opinião é executado pela escola de acordo com as atividades e os objetivos propostos pelo Documento Referência? Em caso negativo, dê sua opinião sobre esta situação.**
- 5- O Programa Mais Educação na sua visão contribui para o desenvolvimento da totalidade das habilidades e competências dos sujeitos, sendo que o mesmo é executado em turno integral com a perspectiva de uma EDUCAÇÃO INTEGRAL?**
- 6- São realizadas avaliações constantes do andamento do Programa? Quais?**
- 7- Há atividades de formação continuada para os docentes? Quais?**

8.6 Apêndice F: Entrevista com Monitores do Programa Mais Educação das Escolas Pesquisadas

- 1- Como surgiu a oportunidade de estar atuando na monitoria do Programa Mais Educação?**
- 2- Explique como se dá o processo de elaboração e escolha dos temas a serem trabalhados nas oficinas.**
- 3- Como você enquanto monitor vê o crescimento dos alunos que frequentam o turno integral na escola?**
- 4- Quanto aos materiais disponibilizados como se dá a distribuição dos mesmos? Há material suficiente? Se não, justifique.**
- 5- Você conhece o Documento Referência do Programa Mais Educação? ()
Sim () Não**
- 6- A escola realiza encontros para avaliação do andamento das atividades?
Em caso positivo que assuntos são trabalhados?**
- 7- A escola oferece encontros de formação sobre o Programa Mais Educação?**