



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
CENTRO DE EDUCAÇÃO, LETRAS E ARTES/CELA
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO - MED**

DENISON ROBERTO BRAÑA BEZERRA

**O PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO COMO POLÍTICA PÚBLICA NO MUNICÍPIO
DE RIO BRANCO: MELHORIA DA QUALIDADE DO TRABALHO ESCOLAR OU
ELEVAÇÃO DOS INDICADORES DE DESEMPENHO?**

RIO BRANCO (AC)

2017

DENISON ROBERTO BRAÑA BEZERRA

**O PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO COMO POLÍTICA PÚBLICA NO MUNICÍPIO
DE RIO BRANCO: MELHORIA DA QUALIDADE DO TRABALHO ESCOLAR OU
ELEVAÇÃO DOS INDICADORES DE DESEMPENHO?**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação, Mestrado Acadêmico em Educação, para conclusão de curso e obtenção do título de Mestre em Educação pela Universidade Federal do Acre (UFAC).

Linha: Políticas e Gestão Educacional.

Orientador: Prof. Dr. Mark Clark Assen de Carvalho.

RIO BRANCO (AC)

2017

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central da UFAC

B574p Bezerra, Denison Roberto Braña, 1966 –
O Programa Mais Educação como política pública no município de Rio Branco: melhoria da qualidade do trabalho escolar ou elevação dos indicadores de desempenho/ Denison Roberto Braña Bezerra. - 2017.
143 f. : il. ; 30 cm.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Acre, Programa de Pós-Graduação em Educação, Mestrado em Educação. Rio Branco, 2017.

Inclui referências bibliográficas e apêndice.
Orientador: Prof. Dr. Mark Clark Assen de Carvalho.

1. Educação Integral. 2. Política e educação – Ensino Fundamental – Rio Branco (AC). 3. Educação e Estado. I. Título.

CDD: 370

DENISON ROBERTO BRAÑA BEZERRA

**O PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO COMO POLÍTICA PÚBLICA NO MUNICÍPIO
DE RIO BRANCO: MELHORIA DA QUALIDADE DO TRABALHO ESCOLAR OU
ELEVAÇÃO DOS INDICADORES DE DESEMPENHO?**

Dissertação submetida à banca examinadora do Programa de Pós-Graduação, Mestrado Acadêmico em Educação da Universidade Federal do Acre (UFAC), como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha: Políticas e Gestão Educacional.

Orientador: Prof. Dr. Mark Clark Assen de Carvalho

Aprovada em __ de ____ de 2017.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Mark Clark Assen de Carvalho – Orientador
Universidade Federal do Acre - PPGE /UFAC

Prof.^a Dra. Andréa Maria Lopes Dantas - Examinadora Interna
Universidade Federal do Acre – PPGE /UFAC

Prof.^a Dra. Rosângela de Fátima Cavalcante França - Examinadora Externa
Universidade Federal de Rondônia – PPGE/UNIR

Prof.^a Dra. Lúcia de Fátima Melo - Examinadora Suplente
Universidade Federal do Acre – PPGE /UFAC

Dedico a Deus; aos meus pais Almir (*in memoriam*) e dona Braña; aos meus filhos Vanessa, Rafael e Gabriel; à minha esposa Simone e aos meus irmãos João, Neiva e Cibele, que sempre estiveram ao meu lado, dando forças em todos os momentos e colaborando para alcançar esta vitória.

AGRADECIMENTOS

A elaboração desta dissertação não seria possível sem o apoio e colaboração de quem esteve ao meu lado.

- Primeiramente a Deus por ter me dado a oportunidade de vivenciar esta experiência.
- Aos meus pais Almir (*in memoriam*) e dona Braña por me ensinarem a ter prudência nas palavras e nobreza nas atitudes.
- Aos meus filhos Vanessa, Rafael e Gabriel sempre me ensinando com o uso da tecnologia. Obrigado filhos queridos por me auxiliarem no meu crescimento profissional e humano.
- Aos meus irmãos João, Neiva e Cibele por acreditarem em mim.
- A minha esposa Simone Chalub que sempre esteve ao meu lado em todos os momentos, me induzindo à reflexão constante acerca da minha pesquisa.
- Aos meus sobrinhos (as) Beatriz, Natanna, João Lucas, Isabele, Pedro, Matheus, Thaís, Júnior e em especial a Narinha pela tradução do resumo para o inglês.
- Aos meus cunhados (as) Adalberto, Salete, Solange e Deyse pelo incentivo.
- Aos colegas de mestrado, pelas reflexões e momentos compartilhados, em especial aos amigos próximos Josenir, Luciana e Geane.
- Ao amigo de trabalho e de todos os momentos Jean Mauro, que me incentivou desde o exame de seleção e que se prontificou a ler essa escritura e me fazer enxergar algo que ainda não tinha percebido, obrigado rabugento.
- Aos colegas da Secretaria de Estado de Educação Arnilson Calixto, Jorge Alberto, Jelsonir Calixto e Silvânia Dasmaceno pela presteza nas informações solicitadas, e ao professor da UFAC Pelegrino Verçosa pelo incentivo.
- Aos membros da banca do Exame de Qualificação da Dissertação: Prof. Dr. Mark Clark Assen de Carvalho, Prof^a. Dra. Andréa Maria Lopes Dantas, Prof^a. Dra. Rosângela de Fátima Cavalcante França pelas participações e contribuições.
- Academicamente detenho meu agradecimento especial ao meu orientador, professor Dr. Mark Clark Assen de Carvalho, pois tenho orgulho de nessa etapa de minha formação ter sido mola primordial fazendo às intervenções necessárias para a construção desse

texto, com sugestões essenciais para o meu crescimento intelectual, sugerindo leituras e sempre preocupado com o andamento dessa investigação. Exemplo de pesquisador e professor sem jamais perder o sorriso e a espontaneidade.

- Agradeço, sinceramente, a todos aqueles que me ajudaram ao longo deste estudo. Não importa a forma se intelectual, material, emocional, ou até mesmo espiritual. Nem importam os nomes!
- Por isso seria quase impraticável neste espaço fazer menção a todas as pessoas importantes na caminhada de construção deste texto singular, já que nesse caminho nos relacionamos com vários colegas que nos ajudam na conquista de nossos ideais. Com certeza fica a todos o meu eterno agradecimento.
- Na parede da memória o agradecimento a todos aqueles que já partiram para outra dimensão ou mesmo para outros espaços, pois, se não é possível mais vê-los, jamais será possível esquecê-los. Em especial meu pai, meu guia e meu exemplo de luta, Almir Bezerra da Silva, sempre comigo nos momentos essenciais de minha vida. Ah! ... Saudades.... Enfim.... Saudade ... Companheira de uma vida inteira.
- Por fim, a todos que sonham com políticas públicas em que a educação de qualidade atinja a todas as camadas populares deixo aqui registrado uma mensagem de Erasmo Shalkytton, “[...] políticas públicas quando bem empregadas, determinam o equilíbrio na orla educacional de um país”.

“Na concepção de educação integral, a escola assume o papel de articuladora e gestora de espaços e tempos. É na escola, ou nas instituições com as quais ela faz parceria, que os estudantes irão se deparar com novos desafios de aprendizagens e vivenciarão aspectos da socialização diferentes daqueles proporcionados por uma escola de turno parcial”.

(LOMONACO; SILVA, 2013. p. 20).

RESUMO

O texto que ora se apresenta tem como objeto de investigação a implantação do Programa Mais Educação (PME) enquanto política pública, no âmbito da rede estadual de ensino fundamental do município de Rio Branco no ano de 2008, e seus resultados considerando a ampliação da jornada escolar e a caracterização do programa dentro de uma concepção de educação integral. O estudo se organiza a partir do seguinte problema: O PME pode ser considerado uma política de melhoria da qualidade do trabalho escolar ou uma estratégia para elevação dos índices de rendimento das escolas? Para tanto, tem como objetivo geral analisar as implicações e manifestações dos resultados do Programa Mais Educação sobre o trabalho das escolas na perspectiva de seus atores no sentido de identificá-lo seja como melhoria do trabalho escolar ou como estratégia de elevação dos indicadores alcançados. No que se refere à metodologia, utiliza-se de pesquisa empírica junto à cinco diretores, cinco coordenadores de ensino e dez professores das instituições envolvidas com o programa na perspectiva de uma abordagem qualitativa e pesquisa bibliográfica que se ancora nos estudos de Arroyo (2012), Azevedo (2006), Cavaliere (2010), Faria Filho (2016), Gadotti (2009), Kipnis (2008), Leclerc e Moll (2012), Lomonaco e Silva (2013), Melo, Araújo e Marques (2014), Miguel (2012), Moll (2010), Mosna (2014), Oliveira (2011), Pereira (2011), Ribeiro (1986), Rosa (2011), Saviani (2008), Teixeira (2007), além de pesquisa documental baseada fundamentalmente nos seguintes dispositivos legais: a Constituição Federal de 1988, a LDB (Lei n. 9.394/96), o Plano Nacional de Educação (Lei n. 13005/2014), o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB- Lei n. 11.494/07), o Plano de Desenvolvimento da Educação (Decreto nº 6.094/2007) e a Portaria Interministerial nº. 17, de 24/04/2007 além de documentos elaborados pela Secretaria de Estado de Educação do Acre que apresentam questões referentes ao PME. Entrecruzando os dados e as análises advindas da empiria e com recurso da análise de conteúdo em Bardin (1994) é possível ressaltar que a implantação do PME em Rio Branco se apresentou como uma política de Governo e não como uma política de Estado apresentando, no contexto da realidade investigada, práticas tradicionais, estratégias rotineiras e de repetição como, por exemplo, aulas de reforço cuja ênfase repousava sobre as preocupações com os resultados das avaliações externas, aspecto que secundariza os objetivos formativos do programa.

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

ABSTRACT

The purpose of this paper is to investigate the implementation of the More Education Program (PME) as a public policy within the framework of the state elementary school network of the municipality of Rio Branco in 2008, and its results considering the extension of the school journey and the characterization of the program within a conception of integral education. The study is organized based on the following problem: Can the More Education Program be considered as a policy to improve the quality of school work or a strategy for raising school income levels? In order to do so, it has as general objective to analyze the implications and manifestations of the results of the More Education Program on the work of schools from the perspective of its actors in the sense of identifying it as an improvement of school work or as a strategy for raising the indicators reached. Regarding to the methodology, empirical research is used with five directors, five teaching coordinators and ten teachers from the institutions involved with the program in the perspective of a qualitative approach and bibliographic research that is anchored in the studies of Arroyo (2012), Azevedo (2006), Cavaliere (2010), Faria Filho (2016), Gadotti (2009), Kipnis (2008), Leclerc e Moll (2012), Lomonaco e Silva (2013), Melo, Araújo e Marques (2014), Miguel (2012), Moll (2010), Mosna (2014), Oliveira (2011), Pereira (2011), Ribeiro (1986), Rosa (2011), Saviani (2008), Teixeira (2007), as well as documentary research based fundamentally on the following legal devices: The 1988 Federal Constitution, The LDB (Law No. 9.394/96), the National Education Plan (Law 13005/2014), the National Basic Education Development Fund (FUNDEB-Law 11.494/07), Education Development Plan (Decree No. 6.094/2007) and the Interministerial Ordinance no. 17, dated 04/24/2007 in addition to documents prepared by the State Department of Education of Acre that present issues related to the More Education Program. Crisscrossing the data and analysis from the empiria and with the use of content analysis in Bardin (1994), it is possible to emphasize that the implementation of the More Education Program in Rio Branco was presented as a Government policy and not as a state policy presenting in the context of the investigated reality, traditional practices, routine and repetitive strategies, such as reinforcement classes which emphasis was placed on concerns about the results of external evaluations, a fact which secondarily accentuated the program's formative objectives.

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

LISTA DE FIGURA

Figura 01 – Mapa de localização das escolas estaduais que aderiram ao PME em 2008.....36

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 01 - Crescimento do Programa Mais Educação no município de Rio Branco	79
Gráfico 02 - Quantitativo de Escolas que implantaram o Programa Mais Educação no Acre.....	83
Gráfico 03 - Jornada oferecida pelas escolas de Educação Básica (Ensino Fundamental e Médio) em Rio Branco (AC).....	88
Gráfico 04 - Jornada dos alunos da Educação Básica (Ensino Fundamental e Médio) em Rio Branco (AC).....	89
Gráfico 05 - IDEB referente aos anos finais do Ensino Fundamental	109
Gráfico 06 - Percentual de Abandono, Aprovação e Reprovação da Escola Antônia Fernandes no período de 2008 a 2016.....	112
Gráfico 07 - Percentual de Abandono, Aprovação e Reprovação da Escola Henrique Lima no período de 2008 a 2016.....	113
Gráfico 08 - Percentual de Abandono, Aprovação e Reprovação da Escola Lindaura Leitão no período de 2008 a 2016.....	113
Gráfico 09 - Percentual de Abandono, Aprovação e Reprovação da Escola Lourival Sombra no período de 2008 a 2016.....	114
Gráfico 10 - Percentual de Abandono, Aprovação e Reprovação da Escola Maria Chalub no período de 2008 a 2016.....	115

LISTA DE QUADROS

Quadro 01 – Autores, Obras e/ou Textos de Referência sobre o Estudo da Temática.....	29
Quadro 02 – Atos e Dispositivos Legais que Referenciam a Educação Nacional e a Educação Integral no Brasil.....	31
Quadro 03 - Etapas de desenvolvimento de análise de conteúdo.....	34
Quadro 04 - Etapa do Ensino de Nove Anos e Respectivas Faixa Etária.....	70
Quadro 05 - Programa Mais Educação no Acre.....	82
Quadro 06 - Ressarcimento dos Monitores	84
Quadro 07 - Escolas pesquisadas e seus respectivos números de alunos no Programa Mais Educação em 2016.....	86
Quadro 08 - Dados do tipo de jornada oferecida pelas escolas de Educação Básica (Ensino Fundamental e Médio) em Rio Branco (AC).....	88
Quadro 09 - Dados da jornada dos alunos da Educação Básica (Ensino Fundamental e Médio) em Rio Branco (AC).....	88
Quadro 10 - Macrocampos e respectivas atividades selecionadas pelas escolas pesquisadas – 2008/2016.....	92
Quadro 11 - Matriz de Referência das amostras das escritas dos documentos oficiais do PME e dos sujeitos da pesquisa.....	95 a 97
Quadro 12 - Categoria “ <i>Diretrizes e Características do Programa</i> ”, com amostras dos documentos oficiais.....	97-98
Quadro 13 - Categoria “ <i>Influência do PME sobre o trabalho da escola (tempo escolar)</i> ”, contendo amostras das escritas dos sujeitos da pesquisa.....	103
Quadro 14 - Categoria “ <i>Melhoria/correção das avaliações escolares</i> ”, contendo amostras das escritas dos sujeitos da pesquisa e dos relatórios das escolas.....	107
Quadro 15 - Categoria “ <i>Impressões dos sujeitos da pesquisa sobre a adoção do Programa Mais Educação em sua escola</i> ”	116

LISTA DE TABELAS

Tabela 01 - Distorção Idade – Série no Acre e Município de Rio Branco do 6º ao 9º ano.....73

Tabela 02 - Taxa de Rendimento no Acre e Município de Rio Branco do 6º ao 9º ano.....74

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- BID – Banco Interamericano de Desenvolvimento
- BM – Banco Mundial
- CAICs – Centros de Atenção Integral à Criança
- CEEs – Conselhos Estaduais de Educação
- CEF – Conselho Federal de Educação
- CECR – Centro Educacional Carneiro Ribeiro
- CIAC – Centros Integrados de Atenção à Criança e ao Adolescente
- CIEPs – Centros Integrados de Educação Pública
- CONAE – Conferência Nacional de Educação
- DCNEF – Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental
- DCNs – Diretrizes Curriculares Nacionais
- ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente
- EMC – Educação Moral e Cívica
- EPB – Estudos de Problemas Brasileiros
- FHC – Fernando Henrique Cardoso
- FMI – Fundo Monetário Internacional
- FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
- FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
- FUNDEF – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
- FUNDESCOLA – Fundo de Fortalecimento da Escola
- IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
- INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
- LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº. 9.396/96)
- LOAS – Lei Orgânica de Assistência Social
- MEC – Ministério da Educação
- OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
- ONGs – Organizações não Governamentais
- OSPB – Organização Social e Política Brasileira
- PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais

PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação
PDDE – Programa Dinheiro Direto na Escola
PEE – Plano Estadual de Educação
PME – Programa Mais Educação
PMEa – Plano Municipal de Educação
PNAE – Programa Nacional de Alimentação Escolar
PNE – Plano Nacional de Educação
PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PPP – Projeto Político Pedagógico
PRONAICA – Programa Nacional de Atenção à Criança e ao Adolescente
PSDB – Partido da Social Democracia Brasileira
PT – Partido dos Trabalhadores
SEB – Secretaria de Educação Básica
SEC Acre – Secretaria Estadual de Educação e Cultura (até janeiro de 1999)
SEE – Secretaria de Estado de Educação (a partir de janeiro de 1999)
SECAD - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
SEME – Secretaria Municipal de Educação
SIMEC – Sistema de Monitoramento Integrado do Ministério da Educação
UFAC – Universidade Federal do Acre
UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina
UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	16
2 CAPÍTULO 1 - DELINEANDO OS CAMINHOS DA PESQUISA EMPÍRICA	27
3 CAPÍTULO II - A POLÍTICA EDUCACIONAL E AS EXPERIÊNCIAS DE ESCOLAS DE TEMPO INTEGRAL NO BRASIL	38
3.1 Notas de um percurso histórico.....	38
3.2 Escolas de tempo integral no Brasil.....	51
3.3 Os marcos legais da política de Educação Integral no Brasil e a ampliação do acesso à educação escolar	58
4 CAPÍTULO III - A TERRITORIALIDADE DO PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO, A AMBIÊNCIA E CONTEXTO DO LOCUS DA PESQUISA.....	76
4.1 Caracterização da rede estadual de ensino de Rio Branco.....	86
4.2 Análises e definições dos espaços físicos socioculturais, macrocampos e monitores do Programa Mais Educação.....	89
4.3 O Entrecruzamento de olhares sobre o Programa Mais Educação: as escritas e o contexto dos resultados.....	94
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	120
REFERÊNCIAS.....	128
APÊNDICES.....	138

1 INTRODUÇÃO

O presente texto está centrado na análise da experiência do Município de Rio Branco com o Programa Mais Educação (2008-2014) e analisa sua implantação marcada pela ideia de ampliação da jornada escolar ancorada em uma concepção de educação integral como política pública e se organiza em torno da seguinte questão problema: O Programa Mais Educação pode ser considerado uma política de melhoria da qualidade do trabalho escolar ou uma estratégia para elevação dos índices de rendimento das escolas?

A par deste problema é que as análises estão circunscritas no âmbito do processo de implementação do referido programa bem como dos resultados provocados nas escolas participantes considerando as mudanças educacionais na contemporaneidade e aquilo que efetivamente a adoção de políticas compensatórias podem repercutir em termos de resultado gerais no trabalho escolar. Dado à sua natureza, o estudo se vincula ao Núcleo de Pesquisa em Política Educacional, Gestão e Financiamento da Educação da Universidade Federal do Acre/UFAC e se insere na Linha de Políticas e Gestão Educacional do Mestrado em Educação da Ufac, propondo-se a analisar criticamente as eventuais contribuições que o programa trouxe.

A importância e relevância da presente investigação se traduz na tentativa de procurar identificar o sentido que levou à implementação desse programa nas escolas públicas brasileiras a partir de 2007 e, em particular, a partir de 2008, em cinco escolas públicas estaduais do município de Rio Branco localizadas em regiões de alta vulnerabilidade social e que apresentavam baixos indicadores educacionais em termos de rendimento escolar.

O foco da investigação incide sobre as chamadas escolas pilotos, primeiras a aderirem ao Programa na cidade de Rio Branco, por partir da compreensão de que estas apresentariam mais elementos, vivências e dados que pudessem servir de subsídios necessários à avaliação do Programa Mais Educação que, em linhas gerais, se apresentava como uma proposta indutora da jornada escolar ampliada numa perspectiva de integralidade, conforme previsto na Constituição Federal de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996.

As desigualdades sociais e educacionais proclamam e reportam a negação do direito à educação e, por acreditar que a educação pode vir a contribuir para amenizar as desigualdades econômicas, sociais e culturais geradas pelo capitalismo, desde os tempos da Graduação em Ciências Biológicas, realizada na Universidade Federal do Acre (UFAC), que o interesse em estudar temáticas voltadas para políticas públicas reparadoras e distributivas de oportunidades perpassa meu olhar como profissional da educação.

Posso dizer que este interesse passou a ficar melhor delineado e desvelou-se propriamente a partir de minha inserção no Programa Mais Educação quando estive à frente da coordenação de zoneamentos de escolas estaduais do município de Rio Branco, momento no qual tive a oportunidade de acompanhar e assessorar as equipes gestoras das escolas quanto aos processos educacionais desencadeados no âmbito escolar pelo referido programa.

Nesse sentido, o acontecimento que me inquietou e me fez trilhar os caminhos percorridos pela educação integral no Brasil na perspectiva da integralidade, seja por meio da jornada ampliada ou pela educação integral, foi minha trajetória profissional enquanto coordenador estadual do Programa Mais Educação (PME), entre os anos de 2008 e 2013. Inserido nesta ambiência tive a oportunidade de participar de seminários, reuniões, encontros, fóruns local, estadual, regional, nacional e internacional,¹ moderados pelo discurso em favor da política de “Educação Integral” em seus pressupostos filosóficos e pedagógicos na perspectiva de uma educação emancipatória.

Incorporado a esse motivo, procurei me inteirar dos documentos normativos que regem o programa como a Portaria Interministerial nº 17/2007, o Manual Operacional e o Passo a Passo, na intenção de buscar compreender a ampliação da jornada escolar na contemporaneidade como mecanismo de melhoria da aprendizagem e da redução das desigualdades sociais.

Essas experiências incorporadas ao atual cenário educacional brasileiro do momento serviram para direcionar o interesse pelo tema supracitado como forma de fomentar reflexões e demarcar o Programa Mais Educação como objeto de estudo cujo entendimento preliminar se concentrava nos desafios que o programa proporcionaria à aprendizagem. Em função de exercer minhas funções na Secretaria Estadual de Educação, que tem um número maior de escolas inseridas no programa, optei por investigar cinco escolas estaduais de ensino fundamental (anos finais) que aderiram ao Mais Educação em 2008, início de sua implementação aqui no Estado do Acre.

Minhas reflexões superficiais naquele momento suscitaram o desejo de pesquisar, de forma mais aprofundada, os conceitos de educação integral, sua origem histórica, suas definições e práticas pedagógicas.

¹ Seminário Internacional de Educação Integral em Jornada Ampliada: desafios e experiências das políticas públicas em diferentes países (2010); Seminário Nacional de Educação Integral – III Encontro Nacional dos Coordenadores do Programa mais Educação (2010); IV Seminário Nacional de Educação Integral: contribuições do Programa Mais Educação (2012); XII Fórum Estadual dos Dirigentes Municipais de Educação do Acre. Tema: Pacto pela Educação: caminho para atingir as metas do PNE; Fórum local – Programa Mais Educação: Ensino Médio Inovador, para a expansão/implementação (2011).

Esse contato permitiu-me observar que os eventos buscavam apreciar os diferentes ciclos de implantação do “PME” representados nas temáticas, problemas e propostas. O esforço de implementação e acompanhamento das ações que configuravam o programa também se verificava através das webconferências realizadas pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC), colocando em rede de interação as 26 Unidades da Federação juntamente com o Distrito Federal. Nestas circunstâncias, tive ainda a oportunidade de vivenciar a implantação do PME nas escolas estaduais e municipais de Rio Branco, passando a reconhecer, inclusive, que o programa poderia admitir diferentes possibilidades de análise e interpretação quanto aos seus sentidos, significados e resultados.

Pensando a escola como espaço destinado à transmissão sistemática do conhecimento e sendo esse conhecimento objeto privilegiado de sua ação, é uma das funções precípua dessa instituição contribuir para o desenvolvimento intelectual e sociocultural dos beneficiários de sua ação, como um lugar central para aquisição/construção de aprendizagens significativas mediadas pela relação estreita com o mundo da cultura, com a sociedade e com ela própria numa visão macro. Certamente, isso permitiria ampliar o diálogo e as parcerias com outras instâncias sociais que também ensinam, apontando para uma compreensão ampliada de “Educação Integral”.

Diante dessas perspectivas é que se apresentou a possibilidade de investigar a experiência acreana com a implantação do Programa Mais Educação no sentido de descrever e analisar o processo, suas características, desafios e contribuições às escolas participantes do projeto, a considerar que a referida ação foi implantada pelo Ministério da Educação inicialmente em cinco escolas estaduais do município de Rio Branco, localizadas em bairros diferentes habitados por uma população caracterizadamente de baixa renda.

Moll (2011) apresenta o PME como sendo um programa cujo foco é a ampliação da jornada escolar e encontra suporte legal na Constituição Federal de 1988, nos artigos 205, 206 e 227; na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n.º 10.179/2001); no Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei n.º 9089/1990), no Plano Nacional de Educação (Lei n.º 10.179/2001 - Diretrizes do Ensino fundamental), na lei N.º 11.494/2007 que institui o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB. Ainda segundo a autora, a área de atuação do Programa Mais Educação compreende as capitais, as regiões metropolitanas, os territórios de vulnerabilidade social/zonas prioritárias de ação socioeducativa e as escolas de baixo IDEB.

Em termos de definição de políticas de educação no Brasil, as décadas de 1980 e 1990 são marcadas por profundas mudanças no contexto educacional brasileiro, o que implicará em um novo ordenamento da educação nacional a partir da promulgação da Constituição Federal de 1988, também chamada de “Constituição Cidadã” e da aprovação da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, Lei nº 9.394/96. Os referidos textos legais trazem à tona o princípio da democratização do ensino e da gestão democrática e o dever do Estado em proporcionar um ensino público e gratuito para todos.

A Constituição Federal de 1988 em seu artigo 205 e 206, inciso VI, estabelece que:

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

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: (EC nº 19/98 e EC nº 53/2006).

VI – gestão democrática do ensino público, na forma da lei

Já a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96), referencia o princípio da democratização através de seu artigo 3º, inciso VIII e artigos 14 e 15 quando afirma que:

Art. 3º O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

VIII – gestão democrática do ensino público, na forma desta lei e da legislação dos sistemas de ensino;

[...];

Art. 14. Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios: I – participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola; II – participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.

Art. 15. Os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas gerais de direito financeiro público.

Neste cenário de mudanças políticas e de aprovação de novos dispositivos legais é que o Brasil se fez presente na Conferência Mundial sobre Educação para Todos (1990), realizada em Jomtien, na Tailândia, ocasião na qual foram esboçadas diretrizes gerais para a educação para as décadas subsequentes com prioridade para o desenvolvimento da educação básica de qualidade.

De acordo com Oliveira (2007), muitas das mudanças consideradas indispensáveis na educação brasileira estão longe de serem viáveis sem turbulências consideráveis tanto na área política e, particularmente, na econômica, como podemos citar a mudança no montante de recursos aplicados na educação. Mesmo diante de recursos insuficientes disponibilizados para o investimento na educação pública, os anos 80 e 90 se estabeleceram como um período de mudanças na área educacional principalmente a partir das iniciativas voltadas para expansão do acesso e da permanência no sistema escolar, especialmente de setores oriundos das classes sociais que notadamente sempre tiveram mais dificuldades nesse acesso à educação.

Enguita (1995) considera que o processo de expansão do acesso à escola está relacionado ao fato da escola de ensino fundamental ter seu sentido social alterado pela ampliação do acesso. A globalização e o processo de reestruturação capitalista requerem uma educação pública de qualidade possibilitando a instrução no sentido de garantir um processo produtivo, competitivo e de qualidade total, ditadas pelos organismos internacionais, fundamental ao desenvolvimento social e a efetivação da democracia. Para atender essa lógica, na perspectiva de um projeto neoliberal, a educação passa a ser vista com a finalidade de atender aos ideais empresariais e industriais de preparação para o mercado de trabalho.

Diante destas circunstâncias, se torna indispensável reconhecer as implicações da política neoliberal no Brasil e quais suas manifestações no campo educacional, pois nessa miragem a lógica empresarial passa a prevalecer e a sobrepor-se à lógica do estado de bem estar social sendo que na educação passa a imperar a ideia de maior produtividade com menor custo, decorrendo daí a compreensão da redução do papel do Estado frente às demandas sociais e à própria educação. O documento da Conferência Mundial sobre Educação para Todos apresenta a intenção que o regime de colaboração tem que se fazer presente entre os entes federados de forma que ofereça aos sistemas de ensino, políticas necessárias ao desenvolvimento educacional público.

Do exposto, pode-se depreender então as décadas de 80 e 90 do século passado foram fortemente marcadas pela formulação de políticas públicas educacionais que se inspiraram nos ideais de ampliação do tempo escolar. Contudo, no caso da realidade educacional brasileira, embora não seja intenção desta análise fazer comparações e/ou derivações, há que se reconhecer que Anísio Teixeira, um dos idealizadores do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1932, foi também um dos precursores da temática quando se antecipou a este debate propondo o princípio norteador de uma educação integral para todos como dever do Estado.

De outra feita, a concepção de ampliação da jornada escolar para crianças e adolescentes tem que se dar na perspectiva de oferecer novas oportunidades e novas situações de aprendizagem, de forma que o tempo escolar não seja restrito e que os espaços educativos se estendam para além do âmbito escolar, representados pela intersectorialidade numa articulação da escola com outros espaços públicos.

As ideias de educação integral e de educação em tempo integral, entendidas como ampliação da jornada escolar, estão presentes no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (Lei nº 8069/90), na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (Lei nº 9394/96), no Plano Nacional de Educação (Lei nº 10172/01) e no Plano de Desenvolvimento da Educação (Decreto-lei nº 6094/07).

Sobre o tema em questão, diversos autores têm publicado estudos sobre política de educação integral no contexto educacional brasileiro, abordando questões, reflexões e fundamentos importantes para a consolidação dessa política, materializadas nas práticas de ampliação de jornada escolar em experiências concretas. São destacadas por esses estudos, temáticas relativas a avanços e desafios para uma estratégia indutora de Educação Integral e em Tempo Integral (Moll, 2010), (LECLERC E MOLL, 2012); Educação Integral (CAVALIERE, 2010); Percursos da educação integral em busca da qualidade e da equidade (LOMONACO, 2013); Avaliação da política pública “Programa Mais Educação” em escolas de ensino do Rio Grande do Sul (MOSNA, 2014), no tocante a análise das políticas educacionais baseia-se nos subsídios de Abrucio (2007); a política pública se referencia em Kipnis (2008), dentre outros.

No caso da realidade a ser investigada, a partir do ano de 2008, algumas escolas da rede estadual de ensino de Rio Branco passaram paulatinamente a ampliar a sua jornada escolar através de sua adesão ao Programa Mais Educação. Em princípio, essa ampliação da jornada escolar se deu na perspectiva de preencher o tempo ocioso para que o aluno não ficasse na rua exposto à situações de violência ou a mercê do trabalho doméstico, e assim pudesse adquirir mais saber sistematizado necessário ao seu desenvolvimento intelectual

A delimitação e o recorte temporal servirão de referência para procurar compreender o *modus operandi* das instituições e de seus atores (gestores, coordenadores e professores) para reorganizar a escola na perspectiva da Educação Integral através das atividades propostas nos diversos macrocampos do programa com vistas a analisar a forma que essa ação pode contribuir com a diminuição das desigualdades educacionais, valorizar a diversidade cultural contra a pobreza, a exclusão social e a marginalização.

Como parte integrante do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), o Programa Mais Educação (PME) foi criado em 2007 e implantado em Rio Branco em 2008, com a finalidade de se constituir numa política indutora de ampliação da jornada escolar no ensino fundamental na perspectiva de educação integral.

O contato e a vivência com o Programa Mais Educação serve, portanto, de motivação para realização deste trabalho, orientado pela seguinte questão: O Programa Mais Educação pode ser considerado uma política de melhoria da qualidade do trabalho escolar ou uma estratégia para elevação dos índices de rendimento das escolas participantes?

A partir desta questão de estudo foram definidas ainda outras questões subsidiárias à pesquisa, quais sejam:

- Como está estruturado e organizado o PME nas escolas pilotos que aderiram à proposta?
- Como a comunidade escolar e a comunidade local participam das ações do PME?
- Qual a relação entre a ampliação do tempo escolar e o desempenho educacional dos estudantes cadastrados no Programa Mais Educação?

Com a questão de estudo definida, o passo seguinte consistiu no estabelecimento do objetivo geral da pesquisa:

- Analisar as implicações e manifestações dos resultados do Programa Mais Educação sobre o trabalho das escolas na perspectiva de seus atores no sentido de identificá-lo seja como melhoria do trabalho escolar ou como estratégia de elevação dos indicadores alcançados.

Os objetivos específicos definidos para a investigação são assim elencados:

- Identificar as concepções e características gerais do Programa Mais Educação como política pública de Educação Integral;
- Analisar os impactos do Programa Mais Educação no cotidiano de cinco escolas públicas de Ensino Fundamental da cidade de Rio Branco;
- Descrever e analisar o processo de implantação do Programa Mais Educação em cinco escolas de Ensino Fundamental da rede pública estadual do município de Rio Branco – Acre, com vistas a identificar sua contribuição à melhoria da qualidade do ensino e à elevação dos índices de rendimento dos alunos obtidos nas avaliações externas.

Nosso estudo tem uma abordagem qualitativa e se baseia na pesquisa bibliográfica através de artigos, livros, teses e dissertações que tratam da temática em questão e que oferecem bases teóricas e conceituais, além da pesquisa documental de fontes que possibilitem obter informações pertinentes ao trabalho.

Segundo Lüdke e André (1986):

A pesquisa qualitativa conjectura “o contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo investigada, via de regra através do trabalho intensivo de campo”. As autoras apresentam elementos favoráveis à realização da pesquisa documental, esclarecendo que os documentos constituem uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentem afirmações e declarações do pesquisador (LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p. 11 e 39).

A pesquisa bibliográfica assemelha-se muito a pesquisa documental, pois tem como diferenciador a natureza das fontes. Na pesquisa bibliográfica, vários autores oferecem contribuições sobre um determinado tema, atentando-se para as fontes secundárias. Diferentemente, a pesquisa documental caracteriza-se como fonte primária, uma vez que ainda não recebeu nenhum tratamento científico (OLIVEIRA, 2007, p. 70).

Ainda por reconhecer a pesquisa documental como sendo de natureza descritiva, pode-se dizer também que a mesma enfatiza o fenômeno estudado. Nesse sentido, nesta pesquisa optamos pela utilização das técnicas de análise de conteúdo de Bardin (1994), sobre as escritas produzidas pelos sujeitos durante a investigação.

A perspectiva é de que a junção das análises extraídas dos referenciais teóricos e a sistematização e interpretação dos documentos sirvam, em um primeiro momento, para possibilitar a ampliação das linhas de entendimento e impressões decorrentes tanto das mudanças ocorridas na política pública de educação que se volta para criação de ações e estratégias que visam a ampliação do acesso e permanência à educação escolar, quanto em relação à ampliação da jornada nos processos educativos das 5 escolas contempladas com o Programa Mais Educação em Rio Branco.

Dentro deste contexto de análise, partimos da compreensão de que em uma pesquisa o planejamento do processo investigatório é essencial para o aprofundamento do estudo em questão. Segundo Santos Filho (2013, p. 38), “[...] o procedimento de investigação deve separar-se do que é investigado, pois o objeto não pode ser afetado pelo processo utilizado”. Assim sendo, face à natureza do estudo faz-se necessário confrontar dados, as evidências, problematizar e analisar as informações coletadas cotejadas com o conhecimento teórico acumulado sobre o tema exatamente para aprofundar reflexões, produzir análises, questionar

verdades e gerar conhecimento sobre a temática estudada a partir do contexto e da realidade na qual se ambientou o estudo, aspecto ainda não objetivado nas pesquisas educacionais no Acre.

Assim, ao caracterizar os procedimentos metodológicos que serão utilizados para o desenvolvimento deste estudo, como destacado anteriormente, a pesquisa será basicamente qualitativa, procurando, inicialmente, vislumbrar o que se tem sobre a temática em questão através da pesquisa bibliográfica e documental. Em um segundo momento, utilizaremos os questionários com os sujeitos da pesquisa (que são parte do corpo docente, coordenadores e diretores das cinco escolas pesquisadas), com o intuito de analisar as questões evidenciadas cujos dados serão aferidos (analisados, interpretados e compreendidos) dentro de um quadro teórico de referência e de um contexto sócio-histórico determinado.

Considerando o tema e o contexto da análise, o PME surge como um arranjo com a intenção de impulsionar a política de Educação Integral em nível nacional a partir de 2007. No Estado do Acre, foi implantado de forma pioneira no município de Rio Branco (2008) como proposta de Educação Integral na rede pública estadual de ensino contemplando cinco escolas que apresentavam baixo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). As escolas participantes do Programa atendem uma clientela pertencente predominantemente às camadas populares, condição esta que permite inferir que a clientela escolar está exposta à situações de vulnerabilidade, risco social e violência. As instituições inseridas inicialmente no programa são: Antônia Fernandes de Freitas, Lindaura Martins Leitão, Maria Chalub Leite, Lourival Sombra e Henrique Lima.

Para seleção das escolas que serviriam como campo de realização da pesquisa empírica foram definidos os seguintes critérios: escolas que participaram do primeiro momento de implantação do programa, pois estas poderiam indicar maiores referências, elementos e dados situacionais que servissem para proceder uma análise acerca dos efeitos dessa política; o segundo critério pode ser justificado como uma escolha de ordem profissional a considerar minha condição de gestor estadual (SEE – AC) com algum conhecimento e familiaridade com a organização e distribuição da rede pública estadual de ensino na Cidade de Rio Branco e ter acompanhado o processo de operacionalização do PME nas cinco escolas piloto.

Conforme informações disponíveis no Sistema de Monitoramento Integrado do Ministério da Educação - SIMEC (2015), a adesão ao PME vem aumentando gradativamente na rede estadual de ensino: no ano de 2008 (05 escolas aderiram ao PME), em 2009 (28 escolas), em 2010 (47 escolas), em 2011 (54 escolas), em 2012 (165 escolas), em 2013 (202 escolas), em 2014 (310 escolas) e em 2015 (permaneceram as mesmas 310 escolas do ano anterior).

Os sujeitos da pesquisa empírica são diretores, coordenadores de ensino e professores das escolas estaduais participantes do Programa, que deverão responder a um questionário formulado com questões abertas e fechadas. Ao todo serão cinco diretores de escolas, cinco coordenadores de ensino e dois professores de cada escola, sendo um professor das séries iniciais e o outro das séries finais do ensino fundamental, totalizando 10 professores das respectivas etapas do ensino fundamental ou ciclos, o que perfaz um total de 20 sujeitos.

A estrutura formal do texto desta dissertação de mestrado está assim configurada e cumprem com as finalidades assim descritas:

Na Introdução são apresentadas as questões gerais que balizam e orientam a realização do presente trabalho, procurando situar o leitor no contexto da pesquisa, levando-o a perceber claramente o que será analisado, como e por que. Por decorrência se apresenta a intenção de melhor compreender as contribuições que o Programa Mais Educação pode trazer para a melhoria ou não do trabalho escolar nas escolas investigadas.

O Capítulo I é dedicado a fazer uma caracterização de todo o percurso metodológico considerando a natureza do estudo e as diferentes bases que foram traçadas para subsidiar o processo de coleta de dados, a escrita do texto e as análises decorrentes da sistematização dos dados oriundos da pesquisa documental e da pesquisa empírica.

O Capítulo II traz um breve retrospecto da política educacional no Brasil. Nesse percurso, toma como referencial as implicações decorrentes das reformas desencadeadas a partir da década de 30 do século XX, destaca aspectos que envolveram as discussões em torno da aprovação da primeira LDB em 1961, o contexto do golpe militar de 1964 e as reformas educacionais gestadas no regime de exceção. Noutra perspectiva, aborda também o movimento da redemocratização da sociedade brasileira, a aprovação da Constituição Federal de 1988 e a aprovação da atual LDB, Lei 9.394/96, bem como o processo de reordenamento da educação nacional dela decorrente. Nesta parte do estudo, serão destacados também aspectos que denotam a gênese da educação integral no Brasil a partir das ideias de Anísio Teixeira.

Esse capítulo versa também sobre a questão da ampliação do acesso e da permanência na escola resultante, sobretudo da política de educação implantada no Brasil pós LDB, caracteriza em linhas bastante gerais o processo de implantação do ensino fundamental de 09 anos, as políticas de correção de fluxo e de combate à evasão e reprovação escolar que foram adotadas no contexto das determinações advindas com o novo ordenamento da educação nacional, perpassando as ações, estratégias e iniciativas até se chegar à escola de tempo integral

e ao Programa Mais Educação, particularmente no que diz respeito à implantação do aludido programa na cidade de Rio Branco.

O Capítulo III se encarrega de apresentar, descrever e analisar o Programa Mais Educação na rede estadual de ensino de Rio Branco cujas informações serão extraídas dos documentos oficiais e dos dados oriundos da pesquisa empírica realizada com os sujeitos diretamente envolvidos no processo de implantação desta ação nas escolas que serviram de *locus* de realização da pesquisa, ou seja, no território de análise do programa, nos espaços físicos socioculturais, em ordenamento com os macrocampos das atividades realizadas nas escolas piloto. Esta parte do estudo se dedica também a apresentar algumas reflexões, considerações e questionamentos sobre os desafios e possibilidades da Educação em Tempo Integral a partir das concepções e dos resultados subjacentes ao Programa.

Finalizando, nas Considerações Finais, faremos uma análise criteriosa, à luz da legislação vigente e dos referenciais teóricos selecionados, dos resultados obtidos na pesquisa de campo realizada, bem como dos questionários (conforme apêndices A, B e C) com os sujeitos participantes, identificando e descrevendo os aspectos que permitirão uma visão mais aprofundada acerca do objeto de estudo privilegiado, além de apontar algumas referências no sentido de responder à questão de estudo que guiou esta análise face aos objetivos propostos.

CAPÍTULO I

2. DELINEANDO OS CAMINHOS DA PESQUISA EMPÍRICA

Conforme anunciamos na introdução, o presente estudo insere-se numa abordagem qualitativa, por meio de uma configuração bibliográfica e documental, que nos permite obter importantes fontes de informações as quais serão mobilizadas como recurso para buscar compreender tanto o processo como o resgate da memória de uma situação passada.

Segundo Gil (1999):

[...] Muitos dados importantes na pesquisa social provêm de fontes de “papel”: arquivos, históricos, registros estatísticos, diários, biografias, jornais, revistas, etc. As fontes de “papel” muitas vezes são capazes de proporcionar ao pesquisador dados suficientemente ricos para evitar a perda de tempo com levantamentos de campo, sem contar que em muitos casos só se torna possível a investigação social a partir de documentos (GIL, 1999, p. 160).

Assim ao fazer opção em utilizar documentos em sua investigação, o pesquisador, precisa seguir algumas etapas e procedimentos:

Para pesquisar precisamos de métodos e técnicas que nos levem criteriosamente a resolver problemas. [...] é pertinente que a pesquisa científica esteja alicerçada pelo método, o que significa elucidar a capacidade de observar, selecionar e organizar cientificamente os caminhos que devem ser percorridos para que a investigação se concretize (GAIO; CARVALHO; SIMÕES, 2008, p. 148).

Os estudos sobre o Programa Mais Educação estão presentes em diversas pesquisas dos programas de pós-graduação das universidades brasileiras. Nesse sentido, a princípio, buscamos nos apropriar de trabalhos e pesquisas referentes ao objeto de estudo, bem como conhecer as discussões e análises sobre o tema e sua relevância no campo educacional.

De posse dessas informações, identificamos as contribuições que essas pesquisas já tinham proporcionado e como poderíamos progredir no estudo do Programa Mais Educação como indução da jornada ampliada na perspectiva da educação integral. Partindo desse pressuposto, o objetivo de nossa dissertação procura analisar as implicações e manifestações dos resultados do Programa Mais Educação sobre o trabalho das escolas na perspectiva de seus atores no sentido de identificá-lo seja como melhoria do trabalho escolar ou como estratégia de elevação dos indicadores alcançados.

Os estudos consolidados sobre o tema em questão foram pesquisados nos acervos digitais das universidades brasileiras e disponibilizados por meio *on-line*, utilizando um recorte temporal de 2008 à 2016 de artigos, dissertações e teses por meio das seguintes palavras-chave: Programa Mais Educação; Jornada Ampliada e Educação Integral. A leitura desses artigos (9), dissertações (6) e teses (1) nos deram suporte na condução dessa pesquisa.

Os procedimentos metodológicos da pesquisa constam de dois movimentos. Em um primeiro momento foi realizado o levantamento bibliográfico das propostas educacionais ancoradas ou não nas concepções de Anísio Teixeira e que tratam da temática, oportunidade em que recorremos a artigos, dissertações e teses encontrados que abordam o Programa Mais Educação, como proposta indutora da jornada escolar na perspectiva da educação integral no âmbito educacional; e em um segundo momento, a pesquisa documental (Portaria Interministerial nº 17/2007; Passo a Passo do Programa Mais Educação; Relatórios da Secretaria de Educação; Relatórios anuais das escolas pesquisadas e a Matriz curricular do ensino fundamental).

Do material levantado, entre os anos de 2008 a 2016, é expressivo destacar as seguintes produções: a tese da pesquisadora Rosa Maria Mosna intitulada *Avaliação da política pública “Programa Mais Educação” em escolas de ensino fundamental da rede estadual do Rio Grande do Sul: impactos na qualidade da educação e no financiamento do ensino fundamental (2014)*; o estudo realizado por Gesuína de Fátima Elias Leclerc e Jaqueline Moll denominado *“Programa Mais Educação: avanços e desafios para uma estratégia indutora da Educação Integral e em tempo integral (2012)”*, que reflete sobre o tempo escolar para além do turno regular.

Na obra *“Possibilidades e desafios da escola de tempo integral: um estudo de caso”*, das autoras Noélia Carolina Silva de Melo, Beatriz Previati de Araújo e Emmanuelle Amaral Marques (2014), as autoras abordam uma experiência de escola de tempo integral na realidade brasileira, enquanto que no artigo *“Programa Mais Educação como política pública nacional de educação Integral”* a pesquisadora Viviane Silva da Rosa (2011) procura compreender o Programa Mais Educação e seus determinantes como política pública contemporânea de educação integral.

Além destas bases é importante fazer referência à produção de Guilherme Costa Pereira (2011) na sua dissertação definida como *“Uma avaliação de impacto do Programa Mais Educação no ensino fundamental”*, que objetivou investigar o impacto do Programa Mais Educação para o nível fundamental de ensino ao fim do ano de 2009 e ao estudo de Ana Silvia Bergantini Miguel (2012) denominada *“Educação Integral e as políticas públicas curriculares de ampliação do tempo escolar: uma análise do município de Bebedouro (SP)”*, que tem por

finalidade pesquisar as políticas públicas curriculares da escola fundamental pública de tempo integral e os reflexos das políticas públicas federais e estaduais nas políticas de ampliação do tempo escolar do município de Bebedouro (SP).

Considerando as escolhas teóricas e metodológicas que serviram de referências para fundamentar o estudo que ora se apresenta é que organizamos um quadro síntese com autores, obras que subsidiam as discussões sobre política educacional e educação integral no Brasil. Esta opção serve como recurso didático para explicitar e justificar parte das ênfases e das referências que compõem a estrutura do texto e as análises dela decorrentes, conforme quadro 01.

Quadro 01
Autores, Obras e/ou Textos de Referência sobre o Estudo da Temática

Autor	Obra e/ou Texto de Referência	Sinopse
Darcy Ribeiro	O livro dos CIEPs - 1986	Define os CIEPs como edificações de grande beleza.
Anísio Teixeira	Educação não é privilégio - 2007	Faz uma análise da origem histórica da escola de Tempo Integral no Brasil.
Dermeval Saviani	Escola e democracia - 2008	Aborda o manifesto dos pioneiros como posição de uma corrente de educadores.
Bernardo Kipnis	Políticas Públicas em Educação Fiscal - 2008	Define o que vem a ser política pública.
Moacir Gadotti	Educação Integral no Brasil - 2009	Trata da Educação Integral como forma de superar o currículo fragmentado.
Ana Maria Cavaliere	Educação Integral - 2010	Traz o conceito de Educação Integral.
Jaqueline Moll	Escola de tempo integral - 2010	Trata dos conceitos da escola de Tempo Integral.
Dalila Andrade Oliveira	Das Políticas de Governo à Política de Estado: Reflexões sobre a atual agenda educacional brasileira - 2011	Retrata o PDE como uma forma de reorganizar a escola.
Miguel Gonzáles Arroyo	Caminhos da educação integral no Brasil - 2012	Destaca o PME como uma estratégia para as avaliações externas.
Beatriz P. Lomonaco e Letícia A. Moreira da Silva	Percursos da educação integral em busca da qualidade e da equidade - 2013	Enfatiza a articulação entre as ONGs e as escolas na perspectiva da formação integral.
Luciano Mendes de Faria Filho	500 anos de educação no Brasil - 2016	Destaca o PME como atividade de natureza compensatória e complementar ao currículo escolar.

Fonte: Elaborado pelo pesquisador (2017).

Esses textos nos deram suporte e embasamento na construção de uma reflexão crítica frente as mudanças educacionais da contemporaneidade na perspectiva da Educação Integral da escola de jornada ampliada.

A pesquisa bibliográfica nos forneceu bases teórica e conceitual necessária ao aprofundamento e compreensão da temática investigada, possibilitando uma análise dos dados documentais que analisaremos a partir dos instrumentos (questionários e entrevistas) obtidos através dos sujeitos da pesquisa.

Um segundo movimento foi a pesquisa documental propriamente dita referenciada em documentos oficiais de política educacional dos quais extraímos referências para elucidar as diretrizes e bases gerais que configuram a organização do Programa Mais Educação e os objetivos a ele definidos enquanto política de educação compensatória.

O *corpus* documental que embasa esta pesquisa é composto por fontes oficiais como a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei n. 9.394/96), o Plano Nacional de Educação (Lei n. 10.172/2001), o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB- Lei n. 11.494/07), o Plano de Desenvolvimento da Educação (Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007), a Portaria Interministerial nº. 17, de 24/04/2007 e também os documentos elaborados pela Secretaria de Estado de Educação do Acre (SEE), a saber: a matriz curricular do ensino fundamental, relatórios e portarias que dispõem sobre a escola de tempo integral do município de Rio Branco que apresentam questões e/ou tratam diretamente do Programa Mais Educação.

A exemplo do que foi feito em relação às bases teóricas que dão sustentação às análises e definições gerais sobre a política de educação e a educação de tempo integral no Brasil, optamos, de igual modo, por configurar um quadro que retrata os principais dispositivos legais que dão suporte normativo à consolidação da educação em tempo integral. Em perspectiva a recorrência a estas referências serve como móvel para se estabelecer relações com as metas constantes nos dois últimos Planos Nacionais de Educação, o PNE de 2001 e o PNE de 2014 respectivamente.

Quadro 02
Atos e Dispositivos Legais que Referenciam a Educação Nacional e a Educação Integral no Brasil

Base Legal	Objeto	Referência/Instituição Responsável
Constituição Federal de 1988	Institui as bases legais da vida nacional e no caso da educação institui o direito à educação como um direito de natureza social.	Congresso Nacional
LDB 9.394/96	Define as diretrizes e bases da educação nacional e no caso da educação de tempo integral prevê o aumento progressivo da jornada escolar.	Congresso Nacional
PNE 2001 e 2014	Dispõem de um conjunto de metas e estratégias para o desenvolvimento da educação nacional e induzem a oferta da educação integral através da ampliação progressiva da permanência da criança na escola.	Congresso Nacional
FUNDEB	Constitui um dispositivo legal indutor da política de financiamento da educação básica e um dos instrumentos de garantia do direito à educação em tempo integral, incorporando esse tempo a todas as etapas da educação básica, avançando em relação a LDB e ao PNE.	MEC
Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE)	Regulamenta o artigo 2º, inciso VII, que estabelece as possibilidades de ampliar a permanência do educando sob responsabilidade da escola para além da jornada escolar.	MEC
Portaria Normativa Interministerial nº 17/2007	Institui O PME como consequência do PDE em uma ação indutora de ampliação do tempo escolar e da organização curricular.	MEC

Fonte: Elaborado pelo pesquisador (2017).

Para consubstanciar a análise do contexto e da realidade na qual se ambienta a pesquisa fizemos uma caracterização do município de Rio Branco e de sua rede pública de ensino, utilizando como suporte de referência o Censo do Ministério da Educação e Cultura (MEC), e um diagnóstico da rede de ensino para implementação da proposta de educação integral, por meio do Programa Mais Educação.

A abordagem metodológica aqui indicada para se atingir o objetivo geral da pesquisa tem foco no processo, possibilitando interpretar os resultados em um determinado contexto, de forma a responder o problema da pesquisa: O Programa Mais Educação pode ser considerado

uma política de melhoria da qualidade do trabalho escolar ou uma estratégia para elevação dos índices de rendimento das escolas participantes?

De acordo com Silva e Silveira (2011, p. 145), a metodologia pode ser definida como um conjunto de critérios e métodos utilizados para se construir um saber seguro e válido. Assim, a metodologia da pesquisa utilizada nesse estudo empírico tem uma abordagem qualitativa do tipo documental-descritiva: documental por considerar o passo a passo do Programa Mais Educação uma referência de fonte primária; descritiva, porque a pesquisa documental é um tipo de pesquisa descritiva. A pesquisa documental é aquela que se debruça sobre fontes de informação que não “receberam organização, tratamento analítico e publicação” (SANTOS, 2004, p. 29).

Ainda por reconhecer a pesquisa documental como sendo também de natureza descritiva, que enfatiza o fenômeno estudado, fizemos a opção de utilizar as técnicas de análise de conteúdo de Bardin (1994), sobre as escritas produzidas pelos sujeitos.

Neste aspecto, o estudo que se apresenta seguiu as seguintes etapas: escolha do objeto de estudo; levantamento de artigos, dissertações e teses sobre o Programa Mais Educação; definição das questões problematizadoras e norteadoras; elaboração dos objetivos; definição dos sujeitos da pesquisa, garantindo o seu sigilo e anonimato; seleção da literatura para construção do quadro teórico da pesquisa; leitura das obras; elaboração dos apêndices; definição das categorias de análises; a análise das escritas; definição da matriz de referência; identificação dos fragmentos das escritas de todos os sujeitos da pesquisa; agrupamento dos fragmentos das escritas de todos os sujeitos da pesquisa e análise dos dados, baseado nos teóricos da temática em questão.

O instrumento para coleta de dados junto aos sujeitos da pesquisa foi o questionário cujo objetivo foi coletar as impressões pessoais e profissionais dos sujeitos da pesquisa sobre o Programa Mais Educação. Optamos pelo questionário, pois segundo Gil (2010) a técnica mais usada para a coleta de dados é a entrevista aplicada coletiva ou individualmente. Além disso, se utiliza o “questionário, sobretudo quando o universo a ser pesquisado é constituído por grande número de elementos” (GIL, 2010, p. 153-154).

A coleta de dados se deu por extração de informações nas cinco escolas pesquisadas, por meio dos questionários com os sujeitos da pesquisa, observação do contexto escolar nos momentos que antecediam a aplicação dos questionários, análise de documentos, levantamento de dados e informações gerais da rede pública de ensino sobre a experiência com o Programa Mais Educação, e também análise de textos que tratam da temática em pauta.

A partir do material adquirido através dos questionários instituímos uma matriz referencial cuja escopo é possibilitar a identificação dos dados contidos nas escritas, por meio de uma análise temática categorial, utilizamos a técnica de análise de conteúdo segundo apresenta Bardin (1994, p. 38), a análise de conteúdo expressa:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção dessas mensagens.

Ainda segundo a autora, a análise de conteúdo constitui-se como um método muito empírico, dependente do tipo de fala a que se dedica e do tipo de interpretação que se pretende como objetivo, em que se busca descrever o conteúdo das mensagens emitido no processo de comunicação. Dessa forma, a análise de conteúdo procura conhecer aquilo que está por trás das palavras sobre as quais se debruça, utilizando a técnica categorial por meio de procedimentos sistemáticos que proporcionam indicadores que permitem a indução de referenciais teóricos sobre os dados coletados.

Na organização da análise de conteúdo categorial se utilizou o procedimento do método da informação a partir de três etapas sugeridos por Silva (2016, p. 90) a partir dos conceitos de Bardin (1994, p.102), conforme descritos no quadro 03.

1. A pré-análise, que é a fase de organização do material;
2. A exploração do material, que consiste em operações de codificação, desconto ou enumeração, em função de regras previamente formuladas;
3. E o tratamento dos resultados obtidos e interpretação (análise). Vide Quadro 03.

Quadro 03

Etapas de desenvolvimento de análise de conteúdo



Fonte: Silva (2016, p. 90) a partir dos conceitos de Bardin (1994, p.102).

A etapa da pré-análise incide no levantamento de material sobre o Programa Mais Educação na perspectiva da escola de jornada ampliada, como ação indutora da escola de tempo integral, originando a matriz de referência. Em seguida, realizou-se a leitura “flutuante”, que consiste em estabelecer contato com os documentos brutos (escritas), de forma a conhecer o texto, “deixando-se invadir por impressões e orientações” (BARDIN, 1994, p. 96).

A segunda etapa, exploração do material, definiu-se quatro categorias: diretrizes e características do Programa, influência do PME sobre o trabalho da escola (tempo escolar), melhoria/correção das avaliações escolares e impressões dos sujeitos da pesquisa sobre a adoção do Programa Mais Educação em sua escola.

Com a matriz de referência elaborada, retomamos as escritas para identificação e registro. De acordo com Bardin (1994), uma unidade de contexto serve de unidade de compreensão para codificar a unidade de registro, podendo esta ser um tema, uma palavra ou uma frase. Em razão de caracteres comuns, utilizamos frases agrupadas expressas na matriz referência, momento em que se organiza o tratamento dos dados.

A etapa seguinte, a terceira, diz respeito ao tratamento dos resultados brutos, uma análise dos resultados por meio de inferência e interpretação baseado no referencial teórico. “Consiste na confrontação sistemática com o material e o tipo de inferências alcançadas, podem servir de

base a uma outra análise disposta em torno de novas dimensões teóricas” (BARDIN, 1994, p. 101).

Os sujeitos da pesquisa (vinte) se constituem nas figuras do(a) diretor(a), (D1, D2, D3, D4, D5)² os (as) coordenadores (as) de ensino (CE1, CE2, CE3, CE4, CE5)³ e os (as) professores(as) (P1A, P1E, P1I, P1O, P1U)⁴ e (P2A, P2E, P2I, P2O, P2U)⁵ de cada uma das cinco escolas que aderiram ao programa no ano de 2008 e escolas investigadas (E1, E2, E3, E4 e E5), preservando dessa forma suas identidades, sendo citados por meio de nomeação fictícia segundo os descritores apresentados acima. Os sujeitos participantes da pesquisa são do gênero masculino e feminino e tem faixa etária que varia entre entre 27 e 53 anos, todos(as) pertencentes ao quadro efetivo da rede estadual de ensino, com tempo de serviço variando entre 5 e 25 anos de experiência no exercício do magistério. Todas (as) têm formação superior em curso de licenciatura, sendo que a maioria tem curso de especialização lato sensu.

A pesquisa teve como suporte e *locus* da pesquisa o ambiente de aprendizagem colaborativo das cinco escolas da rede estadual de ensino investigadas que aderiram ao Programa Mais Educação em 2008, sendo que toda aplicação dos questionários foi feita no ambiente das próprias escolas em períodos distintos nos seus horários de funcionamento. As escolas participantes do Programa e desta pesquisa podem ser visualizadas na seguinte localização em termos do mapa da cidade de Rio Branco, conforme ilustra a Figura 01.

A capital do Estado do Acre, Rio Branco, apresenta uma população em torno de 402.000 habitantes distribuídos em 212 bairros, de acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), constituindo-se como a sexta cidade mais populosa da Região Norte do Brasil. Sua área territorial é de 9.222,58 Km², sendo o quinto município do estado em tamanho territorial. (CF. IBGE, 2017).

² Diretores das cinco escolas pesquisadas

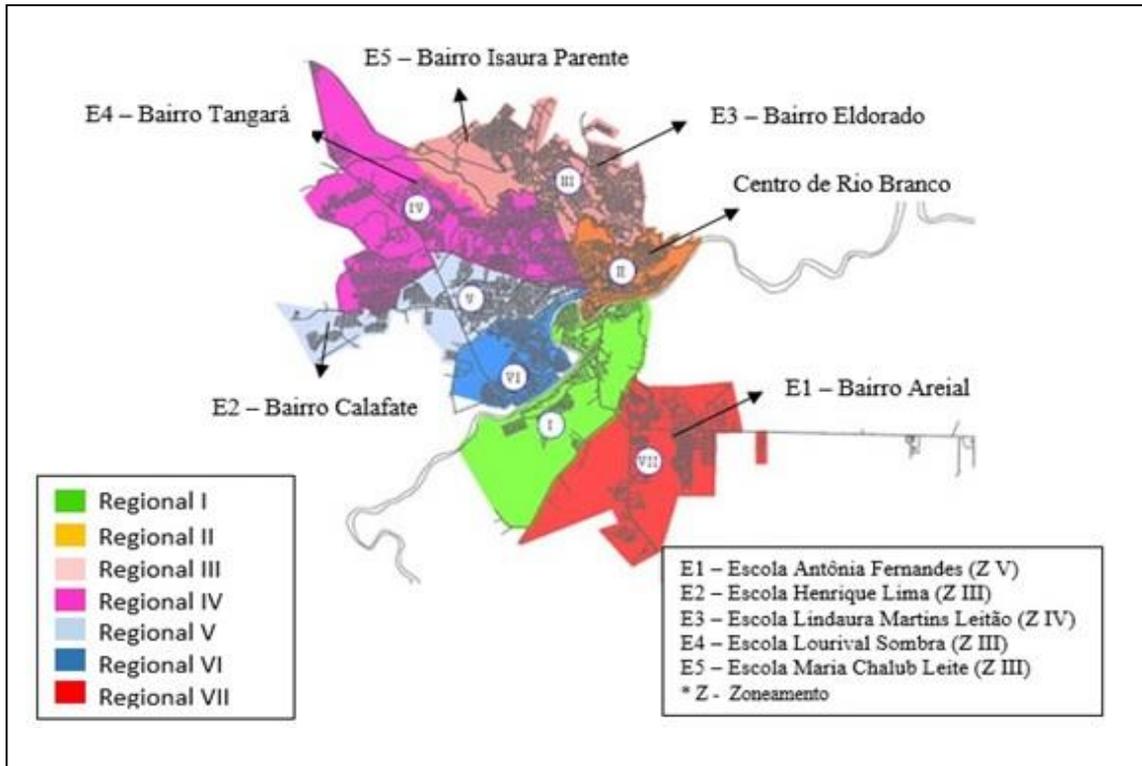
³ Coordenadores de Ensino das cinco escolas pesquisadas

⁴ Professores 1 das cinco escolas pesquisadas

⁵ Professores 2 das cinco escolas pesquisadas

Figura 01

Mapa de localização das escolas estaduais que aderiram ao PME em 2008



Fonte: Base de dados da Prefeitura Municipal de Rio Branco, 2016.

A cidade de Rio Branco é o mais antigo núcleo urbano do Acre, logo se constituiu como a maior e mais importante cidade acreana sendo escolhida como a capital desde os tempos do antigo Território Federal e do Estado do Acre. Tem uma área de 8.835,675Km², segundo o IBGE e sua sede está a uma altitude 152,5 metros acima do nível do mar.

A prefeitura de Rio Branco divide a cidade em sete áreas urbanas, denominadas regionais administrativas. Cada regional resguarda especificidades as que foram definidas com base em fatores socioeconômicos como, por exemplo, compreendendo bairros e conjuntos com características semelhantes. Cinco regionais se localizam no 1º distrito: II, III, IV, V, VI; e outras duas no 2º distrito: I, VII. As regionais são compostas por aproximadamente 110 bairros.

Para um melhor acompanhamento da gestão a Secretaria Estadual de Educação (SEE) organizou as escolas em cinco zoneamentos os quais instituídos no bojo do processo de reordenamento da rede estadual de ensino em 1999 momento em que a Frente Popular do Acre (FPA), sob a liderança do Partido dos Trabalhadores (PT), passou a implantar várias mudanças.

Diante dessa organização, as escolas pesquisadas estão inseridas nas regionais(R) definidas pelo município de Rio Branco e nos zoneamentos (Z) indicados pela Secretaria Estadual de Educação, conforme a descrição na figura 02: Antonia Fernandes de Freitas – R

(VII) e Z (V); Henrique Lima - R (V) e Z (III); Lindaura Martins Leitão – R (III) e Z (IV); Lourival Sombra – R (IV) e Z (III) e Maria Chalub Leite – R (IV) e Z (III).

CAPÍTULO II

3. A POLÍTICA EDUCACIONAL E AS EXPERIÊNCIAS DE ESCOLAS DE TEMPO INTEGRAL NO BRASIL

3.1 Notas de um percurso histórico

A educação brasileira sempre esteve na agenda de discussão de vários setores da sociedade, assumindo, ao longo da história, diferentes papéis e objetivos, sendo que no final do século XX esse debate se intensifica ao ponto de resultar na definição de um conjunto de novos dispositivos que visam imprimir novos contornos à educação nacional.

Nessa perspectiva, a política educacional se relaciona com os contextos sociais, econômicos e políticos cujos valores servem predominantemente para defender a atividade do Estado, interagindo sobremaneira com as políticas de outros setores. Segundo Abrucio (2007), nas políticas educacionais

Há uma dominância de pesquisas macros, e pouquíssimo conhecimento qualitativo das escolas e da comunidade ao seu redor. Esse desequilíbrio produz visões que enxergam bem a ‘floresta’, mas não as árvores – e sem conhecer estas últimas, é impossível fazer reformas consequentes. Na verdade, o ambiente escolar (escola e seu entorno) ainda é pouco conhecido, na medida em que faltam estudos e visões de políticas que integrem a visão macro com o micro. (ABRÚCIO, 2007, p. 53)

Previsto no Artigo 6º da Constituição Federal de 1988⁶, o direito à educação se constitui como um direito fundamental de natureza social. Além da previsão constitucional, existem outros documentos jurídicos que contém elementos relevantes a respeito do direito à educação como o Pacto Internacional sobre os Direitos Econômicos, Sociais e Culturais; a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 9.394/96); o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei n. 8.069/90); o Plano Nacional de Educação (Lei nº 10.172/2001) e o atual Plano Nacional de Educação (Lei nº. 13.005, de 26 de junho de 2014), dentre outros.

Mesmo a Constituição de 1988 definindo que a educação é um direito de todos, o Brasil ainda não conseguiu superar o problema da universalização da educação básica, apesar da

⁶ São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição (Art. 6º da Constituição Federal de 1988).

história da educação no Brasil está relacionada à consolidação da escola pública e às políticas educacionais, segundo análise de Bittar e Bittar (2012).

Ressaltam as autoras em evidência, que a década de 30 é marcada pela organização e implantação de um sistema escolar público que se torna condição necessária ao desenvolvimento econômico, estendendo-se até os anos 2000 com a efetivação da democracia e do Estado de Direito no Brasil.

Para Martins (2010, p. 502),

A educação passou a se organizar como setor e ser reconhecida como uma questão nacional – um problema a ingressar na agenda e requerer a implantação de políticas públicas – nas décadas iniciais do século XX, no contexto do fortalecimento das classes médias e sua aliança com o empresariado urbano, cujo projeto, movido pela idéia do nacionalismo, era da promoção da industrialização e moralização dos processos políticos do Estado oligárquico.

Nesse sentido, percebe-se que as mudanças estruturais no país, ocorridas de 1930 a 1960, se deram em meio às tentativas de construção de um Sistema Nacional de Educação Pública. No plano estrutural ocorre uma aceleração do modo capitalista de produção, promovendo mudanças superestruturais no aparelho escolar, enquanto no campo político o modelo agrário-exportador é substituído pelo industrial-urbano.

Para o Brasil da década de 30 do século passado, o escolanovismo tido como ideário educativo moderno da época, rompeu com a velha sociedade agrária e a velha escola da pedagogia tradicional, ou seja, o predomínio da pedagogia da Escola Nova se afinava com a modernidade industrial, o que na perspectiva da análise de Xavier (2000, p. 02) tratava-se, então, de

Superar o subdesenvolvimento crônico optando por uma política desenvolvimentista capaz de promover o arranque da industrialização, do desenvolvimento tecnológico e junto a estes, da implantação do controle racional obtido por meio de um planejamento criterioso da administração pública.

Pode-se dizer que com o advento da Escola Nova no final da década de 1920, o debate sobre a concepção de educação integral se intensificou por meio dos princípios anunciados no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova como: a educação pública, gratuita e universal para todas as etapas de ensino (da educação infantil ao ensino universitário).

Assim, esse movimento reformista da Escola Nova do início do século XX pôs em debate o tema da educação integral no Brasil. O ideário pedagógico da Escola Nova ganhou

relevância à medida em que propôs uma mudança significativa nas metodologias de ensino em relação ao método tradicional. De caráter histórico e conservador, o movimento consistia em valorizar a educação escolar, tanto na vida dos indivíduos como das sociedades, superando as contradições sociais por meio de uma ação coletiva do Estado, possibilitando à escola se tornar uma instituição capaz de resolver os conflitos estabelecidos.

Nesse movimento, mais do que atualizar os princípios e as práticas educativas do fim do século XIX, a escola nova promoveu, nos anos 20, rupturas nos saberes e fazeres escolares. Não constituiu um novo “modelo escolar”, mas produziu novas “formas” e alterou a “cultura escolar” (VIDAL, 2016, p. 515). A renovação do ensino por meio de uma pedagogia laica cujo centro era o aluno, proposta pela Escola Nova, deveria ser capaz de unir teoria e prática na perspectiva do trabalho produtivo e da formação de hábitos de pensar e de fazer.

Muitas das ideias consideradas novas pelo escolanovismo, ao final do século XIX, já existiam na prática. Na concepção escolanovista, a democratização de uma sociedade só se efetivava por meio da educação, considerando as diferenças e respeitando as individualidades do cidadão, capaz de pensar sobre o meio em que vive. Isso se concretiza nas palavras de Teixeira (2007, p. 84-90) quando aborda a educação da seguinte forma:

Mais do que qualquer outro instrumento de origem humana, é a grande igualadora das condições entre os homens – o eixo de equilíbrio da maquinaria social [...] Dá a cada homem a independência e os meios de resistir ao egoísmo dos outros homens. Ainda interpela que, [...] A democracia sem a instrução será uma comédia quando não chegue a ser tragédia.

Assim, qualquer movimento voltado para analisar a origem histórica da escola de tempo integral no Brasil tem que considerar e/ou se reportar às propostas e ideais do educador baiano Anísio Teixeira, inspirados na Educação Nova, preceituada na gratuidade de ensino e de educação para todos, pois Teixeira acreditava que a educação era um dos caminhos para rescindir as diferenças presentes na sociedade e um direito de todos os cidadãos, condição indispensável à integração social.

Partindo das percepções de Anísio Teixeira, a escola brasileira da década de 1930 ganhou um destaque bastante significativo configurando-se como um modelo revolucionário no cenário educacional brasileiro. Anísio Teixeira⁷ (2007, p. 85) define a escola pública em seu livro “Educação Não é Privilégio” como sendo:

⁷ Anísio Spínola Teixeira (1900-1971), um dos maiores educadores do Brasil, responsável por mudanças de extrema relevância no cenário educacional do século XX. Baiano do município de Caetité, Anísio difundiu o movimento da Escola Nova e defendeu como nenhum outro a Educação Pública: gratuita,

A escola pública universal e gratuita não é doutrina especificamente socialista, como não é socialista a doutrina dos sindicatos e do direito organizacional dos trabalhadores; antes são estes os pontos fundamentais por que se afirmou e possivelmente ainda se afirma a viabilidade do capitalismo ou o remédio e o freio para os desvios que o tornariam intolerável.

A partir das preocupações de um grupo de educadores, como Fernando de Azevedo, Lourenço Filho e Anísio Teixeira dentre outros, que tinham como proposta a construção de um sistema nacional de educação pública, é elaborado e publicado em março de 1932, o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. O Manifesto foi redigido por Fernando Azevedo e teve 25 signatários que objetivavam realizar a reconstrução social pela reconstrução educacional, dentre eles, além dos já citados: Afrânio Peixoto, Roquete-Pinto, Sampaio Dória, Almeida Júnior, Paschoal Lemme, Mario Casassanta, Atilio Vivaqua, Francisco Venâncio Filho, Edgar Süsskind de Mendonça, Armanda Álvaro Alberto e Cecília Meireles. O documento pressupunha uma educação com função essencialmente pública e baseada nos princípios da laicidade, gratuidade, obrigatoriedade, co-educação e unicidade da escola.

Pode-se considerar que o Manifesto representa a reforma das reformas dirigida ao povo e ao governo, e expressa a ideia não de que a escola esteja desorganizada, mas que ela ainda não se organizou, ou seja, a República não havia conseguido criar a escola o que o Brasil precisava. De acordo com Xavier (1999, p. 45), “nos anos 30 a efetivação de um sistema de ensino público, gratuito, laico, tal como defenderam os pioneiros no Manifesto de 1932, desencadearia um conflito inevitável com as lideranças ligadas à Igreja Católica”.

laica e obrigatória. O educador começou a sua vida estudantil em instituições jesuíticas, entre as quais o Instituto São Luiz Gonzaga, em Caetité, e o Colégio Antônio Vieira, em Salvador, onde concluiu o ensino secundário. Em 1922, ingressou na Universidade de Direito do Rio de Janeiro, seguindo os anseios do pai, que sonhava com a carreira política para o filho. Após concluir o curso, assumiu o cargo de Inspetor Geral de Ensino da Bahia, iniciando sua marcante trajetória no âmbito educacional. Em 1928, na Universidade de Columbia, em Nova York, obteve o título de mestre e conheceu o educador John Dewey. Tornou-se Secretário da Educação no Rio de Janeiro em 1931. Criou a Universidade do Distrito Federal, em 1935, no Rio de Janeiro. Em 1946, assumiu o cargo de conselheiro geral da UNESCO. Foi novamente convidado a assumir o cargo de Secretário da Educação da Bahia e criou a Escola Parque, em Salvador, que se tornou centro pioneiro de educação integral. Em 1951, assumiu a função de Secretário Geral da CAPES, tornando-se, no ano seguinte, diretor do INEP. Em fins dos anos 1950, participou dos debates para a implantação da LDB. Em 1971, foi vítima de uma morte misteriosa durante o período da ditadura militar brasileira. Para Anísio Teixeira, a escola só é eficaz se a programação é feita em tempo integral tanto para professores quanto para alunos. Em sua opinião a escola pública deve ser sempre uma máquina de democratização, de justiça social e meio para corrigir as desigualdades sociais e de renda. (Fonte: Biblioteca Virtual Anísio Teixeira - <http://www.bvanisioteixeira.ufba.br>).

Segundo o documento elaborado pelos pioneiros, a educação nova deveria deixar de ser “um privilégio determinado pela condição econômica e social do indivíduo, para assumir um caráter biológico”. A educação deveria então reconhecer que todo indivíduo teria direito de ser educado até onde permitia as suas aptidões naturais, independente de razões de ordem econômica e social. O texto do Manifesto esboçava ainda as diretrizes norteadoras de uma nova política nacional de educação e ensino em todos os níveis, aspectos e modalidades, representando uma composição e uma tentativa de avanço sobre propostas novas de educação.

Os Pioneiros da Educação Nova eram partidários de uma educação pública, gratuita, obrigatória, laica e mista onde o Estado e não a família, deveria se responsabilizar pelo dever de educar o povo. Nesse sentido, podemos entender o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova como um “documento de política educacional em que, mais do que a defesa da Escola Nova, está em causa a defesa da Escola Pública”.

Percebe-se ser um documento que expressa a posição de uma corrente de educadores que busca “firmar-se pela coesão interna e pela conquista da hegemonia educacional diante do conjunto da sociedade, capacitando-se, conseqüentemente, ao exercício dos cargos de direção da educação pública [...]”. (SAVIANI, 2008, p. 77-78).

Portanto, segundo Saviani (2006, p. 33) uma proposta de:

Reconstrução social pela reconstrução educacional. [...] baseado nos princípios da laicidade, gratuidade, obrigatoriedade, co-educação e unicidade da escola. O manifesto esboça as diretrizes de um sistema nacional de educação, abrangendo, de forma articulada, os diferentes níveis de ensino, desde a educação infantil até a universidade. [...].

A educação integral no Brasil se ampara nas práticas educativas reformadoras do século XX, nomeadamente as defendidas pela Escola Nova. Esse novo modelo buscava superar as práticas da escola tradicional frente às novas reivindicações da sociedade capitalista e à escassez da pedagogia.

A proposta inscrita no Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova de 1932, que teve Anísio Teixeira como um de seus mentores intelectuais, impulsionou um novo modelo de educação pautada nos princípios de uma escola pública única, laica, obrigatória e gratuita, contemplada pela Constituição Federal de 1934, que mobilizou grandes avanços e debates a respeito da educação no país (LIBÂNEO, OLIVEIRA; TOSCHI 2003).

As concepções de Anísio Teixeira foram fortemente influenciadas pelo escolanovismo e pelo pensamento do filósofo norte-americano John Dewey (1859-1952), para quem a experiência coletiva escolar era fundamental para o desenvolvimento de uma sociedade

democrática. Para Dewey a educação estaria introjetada na própria vida; sua forte influência sobre Teixeira contribuiu para que este fosse contrário a uma aprendizagem isolada e defensor de um processo de educação integral que não se limitasse ao desenvolvimento da intelectualidade e sim na integralidade do sujeito.

Para Souza, Aleprandi e Trentini (2016, p. 49) “a concepção liberal de Teixeira acreditava que era pela educação que se poderia realizar a equalização social”. Nessa perspectiva, a educação integral era vista nessa linha teórica como solução aos problemas sociais existente no país.

Os autores acima ainda enfatizam que, na concepção fascista da Educação Integral no Brasil, o integralismo, tem como perspectiva educacional o conservadorismo em que a formação integral do homem contemple os aspectos espirituais, físicos, cívicos e morais. A concepção libertária da educação integral desenvolvida pelos anarquistas enfatizava novas formas de ensino que oportunizassem uma ação intervencionista na sociedade, afim de utilizar o conhecimento para lutar pelos seus direitos, contrapondo-se a intervenção da igreja e do estado na educação.

Noutra direção Souza, Aleprandi e Trentini (2016, p. 46) enfatizam que a concepção Marxista da Educação Integral prima pela defesa de uma “educação omnilateral”, por meio da união entre ensino manual (trabalho produtivo) e a formação intelectual na perspectiva de possibilitar uma formação completa do homem.

No período de 1930 a 1960, a educação nacional viveu um momento de intensos conflitos ideológicos que contrapunham, de um lado a igreja católica e setores conservadores que lutavam para manter a condução da política nacional de educação, e do outro lado, os setores liberais progressistas e de esquerda que defendiam as idéias expressas no Manifesto de 1932, inclusive sobre a responsabilidade do Estado pelas condições de oferta da educação pública.

Com Getúlio Vargas no poder (1930) foi criado o Ministério da Educação e Saúde Pública comandado por Francisco Campos⁸, nome ao qual ficaram conhecidas as primeiras reformas educacionais de caráter nacional que culminaram com a organização do ensino secundário brasileiro. De acordo com Dallabrida (2009, p. 185),

⁸ Professor, jurista, político e advogado nascido em Dores do Indaiá, Minas Gerais, no dia 18 de novembro de 1891. A reforma educacional que promovera no ensino de Minas Gerais, o credenciou para assumir o Ministério da Educação e Saúde, sendo o responsável pela reforma do ensino secundário e universitário em todo país. Considerado um dos mais importantes ideólogos da direita no Brasil, tinha convicções antiliberais defendendo a ditadura como o regime político mais adequado à sociedade de massas.

a chamada “Reforma Francisco Campos” (1931) estabeleceu oficialmente, em nível nacional, a modernização do ensino secundário brasileiro, conferindo organicidade à cultura escolar do ensino secundário por meio da fixação de uma série de medidas, como o aumento do número de anos do curso secundário e sua divisão em dois ciclos, a seriação do currículo, a frequência obrigatória dos alunos às aulas, a imposição de um detalhado e regular sistema de avaliação discente e a reestruturação do sistema de inspeção federal. Essas medidas procuravam produzir estudantes secundaristas autorregulados e produtivos, em sintonia com a sociedade disciplinar e capitalista que se consolidava, no Brasil, nos anos de 1930.

Para Moraes (1992, p. 293),

as reformas empreendidas por Francisco Campos durante sua gestão no novo ministério efetivamente forneceram uma estrutura orgânica ao ensino secundário, comercial e superior. Pela primeira vez na história da educação brasileira, uma reforma se aplicava a vários níveis de ensino e objetivava alcançar o País como um todo.

Outra referência marco da educação brasileira foram as reformas implementadas durante a gestão do Ministro Gustavo Capanema⁹ (1934-1945) que ficaram conhecidas como Leis Orgânicas do Ensino, as quais foram implementadas entre os anos de 1942 e 1946 e compreendidas como uma das reformas mais duradouras à época considerando o grau de organização do então Sistema Educacional Brasileiro, além de ter abrangido os ensinos primário, secundário, técnico profissional, industrial, comercial, agrícola e normal.

Palma Filho (2005, p. 13) descreve que os cursos técnicos profissionalizantes, destinados às camadas populares é mérito indiscutível do então Ministro Gustavo Capanema, dessa forma:

O ginásio e colégio secundários às “elites condutoras”, o ensino técnico-profissionalizante, “às massas a serem conduzidas”. [...] aspecto altamente discriminatório em relação às camadas populares e consagra o já conhecido “dualismo” do sistema educacional brasileiro, muito bem caracterizado por Anísio Teixeira na feliz expressão: “de um lado a escola para os nossos filhos, de outro, a escola para os filhos dos outros”.

O projeto que veio a originar a primeira Lei de Diretrizes e Bases do Brasil (Lei nº 4024/61) foi encaminhado à Câmara dos Deputados em 1948 e após demorada tramitação, veio

⁹ Político e Ministro da Educação por mais tempo em toda história do Brasil (1934 a 1945), nascido no dia 10 de agosto de 1900 em Pitangui, estado do Rio de Janeiro. Foi o responsável pela reorganização do ministério, com sua gestão no ano de 1935 sendo marcada pela retomada das campanhas sanitárias, interrompidas entre 1930 e 1934.

a ser aprovado em 20 de dezembro de 1961, refletindo a polarização do período, fortemente marcado pela chamada Guerra Fria¹⁰.

Diante desse contexto, a LDB nº 4.024/61 possibilitou a padronização e a flexibilização da estrutura organizacional do ensino no Brasil, que vinha desde as Reformas Capanema; regulamentou o funcionamento do Conselho Federal de Educação (CFE) e dos Conselhos Estaduais de Educação (CEEs); permitiu às famílias o direito de escolher o tipo de educação para seus filhos; definiu que o ensino gratuito é obrigação do poder público e livre à iniciativa privada e instituiu para a educação recursos para o seu financiamento. Nesse período, o estado brasileiro vivia uma forte ebulição política, ideológica e cultural que se refletia em todos os aspectos da vida social.

A maciça efervescência que caracterizou a época, fez com que os estudantes, trabalhadores urbanos e rurais, militares subalternos, exigissem do Presidente João Goulart (1961-1964), as chamadas Reformas de Bases, que consistiam em medidas para modificar a estrutura agrária, econômica, bancária e urbana do País.

Por outro lado, os movimentos conservadores acreditavam que o Brasil sofria forte influência do chamado “comunismo internacional”, pois expressões como reforma agrária, imperialismo, voto dos analfabetos, sindicalização rural e participação popular estavam muito presentes nas reivindicações deixando-os amedrontados.

Assim, em 31 de março de 1964, o presidente reformista João Goulart é deposto por um golpe militar, iniciando uma ditadura militar no país que só acabaria em 1985, com a eleição indireta de Tancredo Neves, primeiro presidente civil, que faleceu às vésperas de sua posse em março de 1985. Políticos, estudantes, professores, militares e sindicalistas ligados ao governo João Goulart foram presos, cassados e exilados pela ditadura militar.

Centenas de brasileiros desapareceram e morreram em função da repressão militar aos movimentos de resistência à ditadura. A consolidação e o autoritarismo são marcas dos Governos Militares, entretanto, esse período é caracterizado como sendo uma época de realização de reformas institucionais, até mesmo na área da educação. Segundo Bittar e Bittar (2012, p. 162), “a política educacional da ditadura militar, instituída em 1964, por meio de um golpe de Estado, provocou mudanças estruturais na história da escola pública brasileira”.

¹⁰ A Guerra Fria foi um movimento que tinha como propósito a disputa pela superioridade mundial entre Estados Unidos e União Soviética após a Segunda Guerra Mundial (1939-1945). Foi chamada de Guerra Fria por ser uma intensa guerra econômica, diplomática e ideológica travada pela conquista de zonas de influência.

A política educacional do Estado Militar girou em torno do controle político e ideológico da educação escolar, do estabelecimento de uma relação direta e imediata baseada na “teoria do capital humano”, entre educação e o modo capitalista de produção, do incentivo à pesquisa vinculada à acumulação de capital e do descomprometimento com o financiamento da educação pública e gratuita (GERMANO, 1993).

Como forma de adequar a legislação educacional brasileira, uma das primeiras medidas feitas pelos militares foi no aspecto de organizar o ensino de acordo com o quadro político, em função da nova ordem econômica estabelecida. Dessa forma, a educação brasileira ficava vinculada aos interesses do desenvolvimento econômico que então se implementava no país.

Dessa forma, foi instituído, nos diversos níveis escolares, um ensino que visava legitimar as concepções e realizações do regime militar com a introdução de disciplinas de caráter doutrinário sobre a formação histórica brasileira como, por exemplo, Educação Moral e Cívica (EMC) no 1º grau, Organização Social e Política Brasileira (OSPB) no 2º grau e Estudos de Problemas Brasileiros (EPB) no ensino superior.

Em março de 1967, o regime militar promulga uma nova Constituição revogando os princípios liberais contidos na Carta de 1946, visto que a legislação educacional implementada pelo regime militar afetava diretamente a participação política dos estudantes nas escolas e universidades. A legislação do regime propunha assegurar a ampliação da oferta do ensino fundamental garantindo formação e qualificação mínima, criação de condições necessárias à formação de uma mão-de-obra qualificada para os setores mais altos da administração pública e da indústria.

O ensino superior foi reformulado pela Lei nº. 5.540/68, sendo abolida a cátedra, instituindo o regime universitário como forma de organizar o ensino superior, com mais autonomia universitária, ampliação da oferta de vagas com a instituição do regime de créditos, com a matrícula passando a ser por disciplina e com a criação de cursos com curta duração. Com isso, essa Lei possibilitou a expansão universitária por meio da abertura indiscriminada de escolas isoladas privadas e não de universidades.

Em 1971, através da Lei 5.692/71, foi reformulado o ensino de primeiro e segundo graus com fixação de suas diretrizes e bases. O curso de primeiro grau passou a ter a duração de 8 anos e o segundo grau com duração de 3 anos, com habilitações em formação integral, comercial e magistério. Portanto, as reformas feitas na educação durante o período da ditadura militar visavam garantir a continuidade da ordem econômica, representando sobremaneira um duro golpe nas reivindicações populares e nas expectativas criadas desde os anos 30 quando da

disseminação de ideias reformadoras e da defesa da ação do Estado em prover as condições de desenvolvimento da educação pública.

O processo de reforma e reestruturação do Estado Brasileiro se inicia na década de 80 e se implementa com mais evidência nos anos 90 com a influência dos ideais neoliberais, culminando com a redução do poder do Estado nas áreas sociais em especial. O modelo neoliberal da década de 90 reafirma o modo de produção capitalista em um contexto de globalização da economia e dos mercados.

Essas décadas foram marcadas por grandes mudanças no setor educacional se considerarmos a aprovação de dois importantes dispositivos legais: a Constituição Federal de 1988 e Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (Lei nº 9.394/96). A primeira, vista como Constituição Cidadã, moderou as conquistas democráticas que se efetivariam nos anos subsequentes, enquanto que a segunda, em que pese toda a expectativa causada em torno da aprovação de novas diretrizes para a educação nacional, não conseguiu atender de forma plena todas as expectativas criadas no movimento nacional em defesa da escola pública.

Para atender a lógica da globalização na perspectiva de um projeto neoliberal, a educação passa a ser vista com a finalidade de atender aos ideais empresariais e industriais de preparação para o mercado de trabalho.

Segundo Cury (2007, p. 14) isso também é reflexo:

De um processo historicamente comprovado, que produziu uma educação seletiva e elitista, excluindo da escola as camadas majoritárias da população. Há ainda a luta incessante dos profissionais do ensino por melhores condições de ensino/aprendizagem e por melhores salários; a pouca afetividade do Plano Nacional de Educação, pelo veto ao financiamento e pela sistemática omissão dos cofres da União na devida complementação aos entes federativos; e a política de descontinuidade administrativa nas políticas educacionais dos governos estaduais e municipais.

Com a crise do capitalismo, a reestruturação do Estado passa a ser necessária e a partir daí tem início sua substituição enquanto provedor de políticas públicas para um novo tipo, de características gerencialista, que tomará sua forma definitiva a partir de meados dos anos da década de 1990. A nova direita, uma aliança entre neoliberais e neoconservadores, defendia a necessidade de reestruturar o Estado nos aspectos econômicos aplicando o controle fiscal, e também que a gestão burocratizada era ineficiente para atender as demandas complexas do mundo moderno.

Nessa perspectiva do Estado gerencialista, este passa a não ser mais o fornecedor de serviços e sim o gerenciador das políticas capazes de proporcionar eficiência as organizações,

principalmente em relação às políticas de bem-estar social. Destarte, definida a nova política do Estado, as políticas sociais passam a ser compreendida por outra perspectiva onde a linguagem utilizada é a da eficiência, competição, consumismo, descentralização, dispersão do poder, redução e controle de gastos.

Kipnis (2008, p. 17), que define política pública como:

O campo do conhecimento que busca, ao mesmo tempo, ‘colocar o governo em ação’ e/ou analisar essa ação [...] e, quando necessário, propor mudanças no rumo do curso dessas ações [...] a formulação de políticas públicas constitui-se no estágio em que os governos democráticos traduzem seus propósitos e plataformas eleitorais em programas e ações que produzirão resultados ou mudanças no mundo real.

A Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia em 1990, com a presença de organismos internacionais ligados à área educacional, como a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e à área financeira, como o Banco Mundial (BM), estabeleceu diretrizes para as décadas subsequentes, tendo como prioridade a educação básica. Conforme observa Torres (1996), o Brasil, como participante desse evento, assina a Declaração Mundial de Educação para Todos e compromete-se a desenvolver uma “Educação Básica para Todos de Qualidade”.

A Constituição Federal de 1988, promulgado antes da realização da referida Conferência, já reconhecia em seu artigo 205 a educação como, “direito de todos e dever do Estado e da família, (e que) será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”.

As reformas empreendidas ao longo dos anos 1990, adentrando aos dias atuais, se pautam em uma agenda mundializada em que sua concretização se estabelece com diferenças, em ênfase e amplitude, decorrentes de história e trajetória específicas. Mesmo as agências internacionais exercendo um papel importante, longe estão de serem determinantes dos resultados das políticas efetivamente implementadas (OLIVEIRA, 2007).

Essas reformas tiveram como principal orientação a educação para a equidade social, princípio materializado na Conferência Mundial Sobre Educação para Todos, em que as políticas sociais compensatórias tendessem à contenção da pobreza. Portanto, as normas para a educação nos anos 1990 passaram a ser definidas pelo sistema econômico mundial, que influenciou diretamente as reformas educacionais desse período. Segundo Cunha (2002), as

reformas empreendidas no Brasil são resultados de árduo conflito, público ou mesmo intramuros à burocracia educacional, mas não segue uma dada “cartilha”.

Surge então, a partir de 1990, a gestão empresarial definida pelas reformas neoliberais, caracterizando-se como um novo aspecto da noção de qualidade. Os resultados dos estudantes nos testes padronizados em larga escala, passou a ser considerado um elemento de aferição da qualidade da educação, sem considerar a restrição (reserva) de investimentos do poder público em políticas sociais. A partir daí surge o sistema nacional de avaliação, onde os estudantes são tratados de forma homogênea sem considerar os aspectos socioeconômicos, culturais, regionais e as condições difíceis das escolas.

Numa era de globalização e de internacionalização, esses projetos nacionais não podem ser compreendidos fora de sua dinâmica internacional. A presente tentativa nacional de conquista hegemônica apenas segue, talvez de forma atrasada, um processo que se inaugurou em países centrais como os Estados Unidos e Inglaterra com os primeiros governos de Ronald Reagan e Margaret Thatcher. A construção da política como manipulação do afeto e do sentimento; a transformação do espaço de discussão política em estratégia de convencimento publicitário; a celebração da suposta eficiência e produtividade da iniciativa privada em oposição à ineficiência e ao desperdício dos serviços públicos; a redefinição da cidadania pela qual o agente político se transforma em agente econômico e o cidadão em consumidor são todos elementos centrais importantes do projeto neoliberal global (SILVA, 1994, p. 14- 15).

Acrescente-se a isso a participação expressiva dos empresários do movimento conhecido como “Todos pela Educação”, em órgãos decisórios e de assessoramento durante os Governos Lula (2003-2010) e Dilma Rousseff (2011-2016), que utilizando a lógica empresarial influenciaram fortemente os rumos que a educação brasileira tomou desde então (FREITAS, 2012).

Como relata Saviani (2002), a lógica empresarial passa a prevalecer em oposição aos princípios progressistas, enfatizando a ideia de maior produtividade com menor custo e controle do produto. Sob essa perspectiva, a flexibilização e a diversificação da organização escolar e do trabalho pedagógico, assim como as formas de investimentos, passaram a ser guiados pelo princípio da racionalidade, de forma a atingir o máximo de resultados com o mínimo de despesas.

A Declaração Mundial de Educação para Todos dá ênfase a um discurso voltado à aprendizagem com redução do papel do Estado frente à educação:

[...] as autoridades responsáveis pela educação aos níveis nacional, estadual e municipal têm a obrigação prioritária de proporcionar educação básica para

todos. Não se pode, todavia, esperar que elas supram a totalidade dos requisitos humanos, financeiros e organizacionais necessários a esta tarefa (DECLARAÇÃO MUNDIAL DA EDUCAÇÃO, 1990, ART.7).

O documento aborda uma tendência de cunho neoliberal evidenciando que estados e municípios precisam atuar em regime de colaboração, com divisão de responsabilidades pelas esferas do poder (federal, estadual e municipal), com incentivo à participação privada e garantindo aos sistemas de ensino consolidação dessas políticas, voltadas ao aprimoramento da educação pública, conforme disposto no artigo 7, denominado “Fortalecer Alianças”, ao defender que:

[...] novas e crescentes articulações e alianças serão necessárias em todos os níveis: entre todos os subsetores e formas de educação, reconhecendo o papel especial dos professores, dos administradores e do pessoal que trabalha em educação; entre os órgãos educacionais e demais órgãos de governo, incluindo os de planejamento, finanças, trabalho, comunicações, e outros setores sociais; entre as organizações governamentais e não-governamentais, com o setor privado, com as comunicações locais, com os grupos religiosos, com as famílias (DECLARAÇÃO MUNDIAL DA EDUCAÇÃO, 1990, art.7).

Dessa maneira, fica evidente que estados e municípios precisam operar em regime de colaboração garantindo aos sistemas de ensino uma consolidação dessas políticas, voltadas ao aprimoramento da educação pública. Neste sentido, Santos (2008, p. 88-89) esclarece que, “as orientações dos organismos internacionais se transformam em políticas, que se materializam em reformas: fiscal, educacional, administrativa, econômica, racionalização e o controle do gasto público, com o encolhimento do Estado”.

O conceito recorrentemente utilizado de qualidade da educação nega a sua relação com o contexto social, econômico e pedagógico no qual a escola está inserida sendo, portanto, inadmissível avaliar a qualidade da educação restringindo-a ao desempenho individual dos estudantes em provas padronizadas, mesmo que associado a indicadores de fluxo (taxa de aprovação e evasão) – como é o caso do IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) -, porque este desempenho depende de vários fatores, amplamente abordados na literatura: a ambiência cultural dos estudantes, a estrutura das escolas, a formação e a valorização dos professores, os materiais pedagógicos suficientes e contemporâneos, a relação entre escola e comunidade, a motivação e auto-estima dos estudantes (MOSNA, 2008).

Portanto, a qualidade da educação é representada pelo somatório do conjunto de valores, e não pela soma dos valores individuais dos estudantes, e a avaliação da aprendizagem tem

servido mais para ranquear as escolas na mídia do que propriamente para auxiliar a formulação de políticas públicas voltadas para a melhoria e aprimoramento da qualidade da educação.

Por outro lado, a ampliação das redes de ensino, através da democratização do acesso, sem as devidas adequações nas condições de aprendizagem, fez com que aumentassem as demandas educacionais. Desta forma, a evasão e a repetência tornam-se um problema da escola pública brasileira na contemporaneidade, visto que o currículo era simplesmente voltado aos interesses das classes dominantes.

Nesse aspecto são pertinentes as análises de Saviani (2007, p. 1235) quando diz que o Programa Mais Educação: “propõe ampliar o tempo de pertinência dos alunos nas escolas, o que implica também ampliação do espaço escolar para a realização de atividades educativas, artísticas, culturais, esportivas e de lazer, contando com o apoio dos ministérios da Educação, Cultura, Esporte e Desenvolvimento Social”.

De certo é que as desigualdades serão superadas se as escolas tornarem-se espaços de convivências de construção de conhecimentos, e não meros espaços transmissores dos conhecimentos, cujas políticas públicas tenham uma maneira distributiva. Desse modo, Damasceno (2010, p. 99) esclarece que: “Além das políticas de avaliação, as mudanças na organização e gestão da escola mediante os processos de descentralização administrativa, pedagógica e financeira evidenciam um novo quadro de regulação das políticas públicas no setor educacional”.

Nesse particular, o financiamento da educação é um fator fundamental para que os sistemas de ensino elaborem e consolidem políticas públicas voltadas ao atendimento das demandas educacionais da contemporaneidade, no sentido de diminuir as desigualdades sociais e garantir o desenvolvimento econômico-social.

3.2 Escolas de tempo integral no Brasil

Conforme já destacamos, a discussão sobre educação integral embora seja um assunto atual no contexto educacional brasileiro, não é uma realidade nova para os estudiosos do tema, pois uma rápida imersão na história da educação brasileira permite identificar que os primórdios destas experiências de escola pública em tempo integral no Brasil remontam às iniciativas implantadas em Salvador/BA no ano de 1950, com o Centro Educacional Carneiro Ribeiro – Escola Parque e no Rio de Janeiro, na década de 1980, com os Centros Integrados de Educação Pública (CIEP).

Entretanto, é possível identificar referências ao tema nos escritos de Anísio Teixeira, ainda nos anos de 1930. Diferenças conceituais à parte, os diferentes projetos de educação em tempo integral tinham por objetivo complementar o currículo formal do ensino fundamental com atividades e experiências variadas à formação dos alunos.

O Centro Educacional Carneiro Ribeiro ou Escola Parque, localizado na Cidade de Salvador, nasce em 21 de setembro de 1950 constituindo-se como uma instituição de ensino pioneira no Brasil, cuja proposta revolucionária de educação era profissionalizante e de tempo integral, voltado para as populações mais carentes, tendo como idealizador o pedagogo Anísio Teixeira. Evidencia-se na obra de Anísio Teixeira a ideia de educação escolar abrangente, mas ele não usa o termo “educação integral”, possivelmente para evitar qualquer forma de identificação com os integralistas.

A proposta do Centro Educacional Carneiro Ribeiro (CECR), na década de 1950, girava em torno da minimização dos conteúdos em detrimento de outras atividades escolares, a pedagogia do “aprender a aprender”. Esse centro funcionava em um primeiro turno nas Escolas-Classes com o conhecimento sistematizado das ciências e letras, e um segundo turno na Escola-Parque que se propunha a realização de atividades de diversos setores como: setor de trabalho (artes industriais e plásticas), setor de educação física e recreação, setor socializante (grêmios - jornal - rádio etc.), setor artístico (música – dança - teatro etc.). Essas atividades ocuparam uma conceituação de um espaço denominado escola-parque. Nesse modelo, o ideário escolanovista aparece claramente na inexistência de um programa único na busca da autonomia da aprendizagem.

Teixeira (1999, p. 32), ao defender os princípios do Centro Educacional Carneiro Ribeiro explica que:

Do ponto de vista social, mais amplo ou mais elevado, temos que dar à escola a função de formar hábitos e atitudes indispensáveis ao cidadão de uma democracia e, portanto, estender-lhe os períodos letivos, para se tornarem possíveis em escorreito e saudável ambiente escolar, as influências formadoras adequadas.

O pensamento de Anísio Teixeira sobre a educação integral é pragmático, funcionalista e reproduz às ideias de Dewey de que a formação se dá pela ação e não pela transmissão de conteúdos (CAVALIERE, 2010, p. 258). Para Teixeira, não bastava o acesso à escola para que o desenvolvimento científico e tecnológico avançasse, era preciso formar o cidadão para o trabalho e para a sociedade.

Dessa maneira, a escola deveria funcionar em tempo integral viabilizando esse ideal, minimizando os conteúdos em detrimento de outras atividades escolares, com a pedagogia do “aprender a aprender”, com o pragmatismo e a formação de atitudes. Refere-se também ao Centro¹¹ dizendo que ele “lembra, assim uma universidade infantil, com os estudantes distribuídos pelos edifícios das escolas-classe [...] e pelas oficinas de trabalho, pelo ginásio e campo de esportes, pelo edifício de atividades sociais (loja, clubes, organizações infantis), pelo teatro e pela biblioteca”.

Sua aspiração era ter uma escola primária com seu dia letivo e programa completos, no qual envolvesse todas as áreas do conhecimento (leitura, aritmética, escrita [...]) de forma a formar hábitos, atitudes e cultivando aspirações, de maneira a preparar a criança para a sua civilização. O autor¹² enfatiza que por ser contra essa tendência de simplificação destrutiva é que se levanta este Centro Popular de Educação.

Anísio Teixeira defendia a escola de tempo integral para os estudantes e para os professores e que nos centros era desenvolvido um programa de treinamento para os professores da educação fundamental, condição essencial para transformação da escola e do sistema educacional.

Essa concepção do Centro Popular de Educação Carneiro Ribeiro inspirou o sistema escolar de Brasília traduzindo-se, sobremaneira, no “Plano de Construções Escolares de Brasília”. Devido à sua localização a Escola Parque se efetivou no Plano Piloto, fato que contribuiu para que seus alunos fossem estritamente de classe média, pois a população de menor poder econômico foi colocada nas cidades satélites. Dessa forma, a Escola Parque de Brasília descaracterizou-se da Escola Parque de Salvador que atendia a clientela das camadas mais populares.

Outro momento a considerar na linha do tempo da educação integral, retomados após quase três décadas, são os Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs), idealizados por Darcy Ribeiro e criados no Rio de Janeiro durante o primeiro governo de Leonel Brizola (1983-1987), se relacionando em muitos aspectos com as experiências de Anísio Teixeira e o Centro de Educação Popular.

Assim, os CIEPs constituíram-se como a primeira experiência brasileira da escola pública de tempo integral, influenciada na experiência de Anísio Teixeira com arquitetura de Oscar Niemeyer, voltada para as crianças das camadas sociais mais pobres, cuja proposta

¹¹ Em seu livro Educação não é privilégio (2007, p. 165-166).

¹² Em seu livro Educação não é privilégio (2007).

pedagógica voltava-se para a cultura mediante aspectos relacionados a uma vida saudável. Esse modelo sofreu fortes marcas partidárias, sofrendo bastante resistência, sendo até estigmatizados.

Salienta-se que os CIEPS falharam pelo seu forte apelo de escola-abrigo para as camadas populares. A ideia de prevenção da marginalidade e da superação dos problemas da sociedade fez com que essa escola perdesse seu foco específico: a transmissão de conhecimentos e de habilidades escolares e ser um espaço de socialização (BRANDÃO, 2009, p. 98).

Com o surgimento dos CIEPS, Darcy Ribeiro elaborou um plano voltado à formação de profissionais baseado na realidade escolar, com espaços e tempo diferenciados direcionados aos alunos que se encontravam à margem da sociedade.

Os CIEPs são descritos assim:

São edificações de grande beleza que se constituem orgulho dos bairros onde se edificam. Cada um deles compreende um edifício principal, de administração e salas de aula e de estudo dirigido, cozinha, refeitório e um centro de assistência médica e dentária. Num outro edifício fica o ginásio coberto que funciona também como auditório e abriga os banheiros. Um terceiro edifício é destinado à biblioteca pública que serve tanto à escola como à população vizinha. No edifício principal se integram também instalações para abrigar 24 estudantes-residentes (RIBEIRO, 1986, p. 17).

É importante ressaltar que as experiências descritas até aqui podem ser reconhecidas como expressão de políticas públicas voltadas para objetivar a ampliação do tempo de permanência escolar, porém ambas foram obstruídas devido à descontinuidade das políticas sociais e educacionais brasileiras.

Segundo Moll (2012), o projeto educacional tanto de Anísio Teixeira como o de Darcy Ribeiro iam além da ampliação da jornada escolar, buscavam uma formação bem mais extensa no qual envolvesse o campo das ciências, artes, cultura, trabalho através do desenvolvimento físico, cognitivo, afetivo, político, moral de forma a superar as desigualdades sociais.

A proposta dos CIEPs, mesmo sendo considerada uma das mais polêmicas implantações de Educação Integral no Brasil, era a atender os alunos em período integral, sendo que em um dos turnos, os discentes teriam a jornada escolar/curricular e, no outro, atividades diversas (esportes, recreação, leitura de livros, atividades culturais dentre outras). Portanto, os CIEPs foram definidos com espaços para a convivência e o desenvolvimento de múltiplas atividades sociais durante o período da escolaridade, tanto para as crianças como para os professores.

O programa educacional dos CIEPs recebeu diversas críticas de cunho político-eleitoral que o acusavam de assistencialista e populista, por atender as necessidades alimentares dos

alunos, bem como por fornecer assistência médica e odontológica e ainda distribuir uniformes/material escolar.

Vinculadas a compreensões pedagógicas de tendências escolanovistas e freireanas, essas experiências se estabeleceram como uma verdadeira revolução no sistema educacional, seja por sua coerência pedagógica e organizacional, seja pela organicidade dos espaços educativos, mesmo diante das descontinuidades das ações governamentais e das críticas dos opositores.

Ambos os modelos se individualizaram por apresentar um caráter meramente seletista, com um padrão que se define pela construção de algumas escolas exemplares capazes de estabelecer novos parâmetros para o sistema escolar, não se tinham vagas para todos e, foram idealizados para atender a população mais pobre, de forma que a mesma se integrasse ao contexto de uma sociedade moderna.

Nesse sentido, a concepção de Educação Integral que parte desses modelos não se estabelece como questão central nesse processo, cuja atividades propostas se caracterizaram mais como medidas assistencialista do que educacionais, e de caráter excludente, observados também no Programa Mais Educação.

O Mais Educação apresenta uma resignificação da tendência escolanovista movido pelas questões que abrangem as diferenças e pluralidade, pois nega a compreensão de totalidade valorizando o individualismo.

Arroyo (2012, p. 34) enfatiza que mesmo o Programa Mais Educação apresente boas intenções, as escolas são forçadas a se submeter a políticas seletivas e classificatórias mais fortes:

Encontramos escolas e redes de ensino que orientam esse mais tempo, mais educação para reforçar o treinamento dos estudantes para sair-se bem nas ameaçadoras provas, provinhas e provões, para elevar a média e passar na frente das outras escolas e das outras redes de ensino.

Assim, a escola que busca oferecer uma formação integral para as camadas mais populares, não deve limitar sua organização pedagógica e curricular a preparar os alunos para testes e avaliações, deixando para um segundo plano os aspectos afetivos, sociais e culturais.

Portanto, esses modelos de escola de tempo integral não se estabeleceram do ponto de vista equânime, constituindo-se como uma utopia possível que contribuiu de forma positiva para a ampliação de debates nacionais sobre educação integral e jornada escolar ampliada.

Cabe destacar que nesse período, o Brasil enfrentava sérios problemas econômicos e uma profunda crise social provocada pelo regime militar, que vigorou de 1964 a 1985, fazendo-se necessário a adoção de medidas para democratizar o acesso à escola como forma de proporcionar a melhoria da qualidade do ensino e dos resultados do sistema educacional. Assim, a escola de tempo integral viria na perspectiva de amenizar a grave situação de vulnerabilidade social em que se encontrava uma grande parcela de nossas crianças e adolescentes.

Após os 21 anos de governo militar promulga-se a Constituição Federal de 1988, conhecida como Constituição Cidadã, sendo acompanhada por outros marcos legais, que tinham como objetivo assegurar direitos sociais para setores da população, como o ECA – Estatuto da Criança e Adolescente, de 1990, a LOAS – Lei Orgânica da Assistência Social, de 1993, e a nova LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996.

Outra experiência na linha do tempo da Educação Integral no Brasil foram os Centros de Atenção Integral à Criança – CAICs, criados no início da década de 1990, em nível nacional, durante o curto governo do Presidente Fernando Collor de Melo (1990-1992). A proposta se espelhava tanto no projeto da Escola Parque da Bahia, concebida por Anísio Teixeira, quanto nos CIEPS do Rio de Janeiro, criados por Darcy Ribeiro durante a primeira gestão de Leonel Brizola (1983-1987) à frente do governo do Estado do Rio de Janeiro.

A princípio, receberam a denominação de Centros Integrados de Atenção à Criança e ao Adolescente (CIAC) e faziam parte do Projeto Minha Gente, instituído pelo Decreto nº. 91/1990. Com o afastamento do presidente Fernando Collor de Melo através de um processo de impeachment e sua posterior renúncia, em dezembro de 1992, o vice-presidente Itamar Franco assume o governo e numa ampla reforma ministerial abole o Ministério da Criança e transforma o Projeto Minha Gente em Programa Nacional de Atenção à Criança e ao Adolescente – PRONAICA.

Em meio a essas mudanças na condução dos destinos do país, os CIACs passam a se denominar CAICs. No entanto, essa proposta de escola em tempo integral foi encerrada ainda antes da metade da década, com a posse do presidente Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), que promoveu uma profunda reforma na estrutura do Estado brasileiro que interviu fortemente em todos os setores da vida pública, inclusive na educação.

Lomonaco e Silva (2013) esclarecem a importância da articulação entre as ONGs e as escolas, ao longo desse processo, consolidando-se em um modelo particular de intervenção, ofertado pela via da ação da sociedade civil organizada, em parceria com a escola pública,

caracterizada como uma modalidade qualificada para a formação integral de crianças e adolescentes. Para as autoras essa modalidade de atuação pautada pelo prêmio Itaú-Unicef, aliada ‘a adesão dos diferentes atores envolvidos nessa causa, adensou o repertório que auxiliou e influenciou na elaboração da política pública implementada pelo Programa Mais Educação, na perspectiva da educação integral, que propõe a ampliação da jornada escolar e diferentes experiências pedagógicas.

Dessa forma convém descrever como afirma Enguita (1989, p. 131) que “as escolas de hoje não são o resultado de uma evolução não conflitiva e baseada em consensos generalizados, mas o produto provisório de uma longa cadeia de conflitos ideológicos, organizativos e, em um sentido amplo, sociais”.

Podemos considerar que os dispositivos legais que assegurassem a efetivação e a consolidação de políticas públicas no cenário educacional brasileiro ainda não se faziam presentes na legislação brasileira no século XX. Os grupos escolares constituíram-se durante o período republicano como as primeiras experiências de educação integral no território brasileiro. Estes eram formados por um conjunto de escolas isoladas que se agrupavam de acordo com suas proximidades, sendo restrito a áreas urbanas e atendiam somente os filhos da elite.

Os estudos sobre educação integral se ampliam na segunda metade do século XX, ganhando destaque no cenário nacional somente no século XXI, com os programas de tempo integral implantados nas escolas públicas do Brasil. A industrialização e a urbanização da sociedade brasileira ganha impulso a partir dos anos de 1930, momento em que a educação integral se torna evidente, através do ideário da Escola Nova anunciado no movimento dos Pioneiros da Educação Nova. A ampliação da oferta e do acesso à educação formal tem elevado consideravelmente as demandas sociais, o que possibilita sinalizar para uma escola de tempo integral e para uma educação integral de qualidade.

De acordo com Moll (2007), os desafios, avanços e limites do sistema educacional e da organização curricular que atenda as demandas do século XXI, baseada nos princípios da Educação Integral, é fruto dos debates do poder público, da comunidade escolar e da sociedade civil, como compromisso coletivo para a construção de uma “Educação Pública Nacional e Democrática”, estimulando o respeito aos direitos humanos.

Nessa visão, as distintas formas de conhecimentos importantes no mundo contemporâneo são necessárias para se construir um projeto de sociedade que permita a produção e difusão dos saberes, numa interação com os diferentes espaços sociais. Entretanto,

a proteção social requerida para a atenção integral até então não prevista nos documentos oficiais, passa a ter novo sentido na educação brasileira na perspectiva de superar a fragmentação e o estreitamento curricular, promovendo de forma articulada a ampliação da jornada e dos espaços escolares, como previsto no Programa Mais Educação.

A crescente expansão da oferta de vagas na escola pública brasileira não foi acompanhada das condições necessárias para garantir a qualidade da educação. Problemas como espaço físico, número de alunos por turma, formação inicial e continuada de professores, entre outros, bem como a descontinuidade das políticas públicas, são alguns dos fatores que influenciam diretamente na aprendizagem de nossos alunos.

Nesse sentido, têm sido elaboradas estratégias e práticas voltadas para a Educação Integral na perspectiva da ampliação da jornada escolar, como forma de reestruturar a escola frente aos desafios de seu tempo histórico. Pensando em transformar a escola em um espaço mais atrativo e adequado à realidade e às demandas das crianças e adolescentes, são postas em prática pelo poder público medidas que possibilite ampliar a cobertura de suas ações sociais, caracterizadas como uma prática assistencialista das políticas públicas brasileiras.

O ideal de uma educação pública nacional e democrática no contexto educacional brasileiro se concretiza na formulação de uma proposta de Educação Integral anunciada a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – Lei 9.394/96, como forma de superar a fragmentação e o estreitamento curricular, bem como a lógica educativa demarcada por espaços físicos e tempos delimitados rigidamente.

Nessas circunstâncias, uma nova organização curricular se faz necessário priorizando-se mais a flexibilização do que a rigidez, o que não significa tornar o currículo alheio à aprendizagem do conjunto de conhecimento. Pensando neste aspecto torna-se necessário a ampliação do acesso e da permanência dos alunos nas escolas, seja através de programas oferecidos pelo governo, ou outras formas de acesso.

3.3 Os marcos legais da política de Educação Integral no Brasil e a ampliação do acesso à educação escolar

Segundo Silva e Abreu (2008), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996; os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de 1997; o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), de 1988; as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs); as políticas de financiamento, como o Fundo Nacional de Desenvolvimento do Ensino Fundamental (FUNDEF) e posteriormente o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica

(FUNDEB- Lei n. 11494/07), se estabeleceram como elementos decisórios das diversas reformas educacionais que se deram no Brasil na década de 1990.

Na perspectiva da análise de Apple (1995), as reformas educacionais que ocorreram em vários países nas últimas décadas tiveram suas origens nos Estados Unidos e na Inglaterra, e foram influenciadas e patrocinadas especialmente pelos seguintes organismos multilaterais:

[...] Banco Mundial (BM), Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), entre outros, que por meio de seus documentos não apenas prescreviam as orientações a serem adotadas, mas também produziam o discurso “justificador” das reformas que, preparadas em outros contextos, necessitavam exigir consensos locais para sua implementação. De acordo com os próprios documentos, a década de 1990 foi a de formulação da primeira geração de reformas, agora é tempo de implementá-las. (SHIROMA, CAMPOS e GARCIA, 2005, p. 430).

A concepção de educação integral expressa na Constituição Federal de 1988, ainda é muito acanhada. Por outro lado, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 prevê o aumento progressivo da jornada escolar para o regime de tempo integral (art. 34 e art. 87) ao mesmo tempo em que reconhece e valoriza as iniciativas de instituições que o desenvolvam com parceiros da escola e experiências extraescolares (BRASIL, 1996).

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

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

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

A educação integral pauta-se na doutrina da proteção integral expressa na Constituição Federal Brasileira de 1988, no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) de 1990 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996 e reconhece a situação peculiar de desenvolvimento da criança e determina uma forma específica de proteção que assegure seu pleno desenvolvimento, considerando-a sujeito compreendido em sua totalidade valorizando os aspectos cognitivo, emocional, afetivo e social.

O teor legal do Estatuto da Criança e do Adolescente adota a doutrina de proteção integral à criança e ao adolescente, compreendendo um conjunto articulado de ações

governamentais e não governamentais. Em seu Artigo 53 está disposto que: “a criança e o adolescente tem direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho” (BRASIL, 2005).

Outro documento de base é o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) instituído pelo Decreto nº 6094/07 que em seu art. 2º, inciso VII, estabelece:

Art. 2º. A participação da União no Compromisso será pautada pela realização direta, quando couber, ou, nos demais casos, pelo incentivo e apoio à implementação, por Municípios, Distrito Federal, Estados e respectivos sistemas de ensino, das seguintes diretrizes:

[...]

VII - ampliar as possibilidades de permanência do educando sob responsabilidade da escola para além da jornada regular (BRASIL, 2007).

Em síntese, a educação integral se manifesta em diferentes perspectivas com uma integralidade de experiências e de conhecimentos que se articulam, possibilitando o acesso a novas situações de aprendizagem, respeitando o desenvolvimento dos indivíduos. A partir desta lógica é importante fazer algumas considerações acerca dos documentos legais vigentes no sistema educacional brasileiro que servem como arcabouço de uma política pública.

A Constituição Federal de 1988 assegura, em seu Artigo 6º, a educação em primeiro lugar, entre os demais direitos sociais: “**São direitos sociais a educação**, a saúde, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição” (BRASIL, 2011, grifo nosso). Por seu turno, a Carta Magna em seu artigo 205 reconhece, explicitamente, que a educação integral é compromisso de todos, e para que este compromisso se efetive literalmente, todos passam a ser convocados: família, Estado e sociedade:

Art. 205. **A educação, direito de todos e dever do Estado e da família**, será promovida e incentivada **com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho** (BRASIL, 2011, grifo nosso).

Está enunciado também no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA- Lei nº 8069/90) que é dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público, a garantia de alguns direitos, e, entre eles, o direito à educação:

Art. 4º. **É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação**, ao esporte, ao

lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária (BRASIL, 2005, grifo nosso).

No texto da atual LDB o termo “educação integral” embora não esteja prescrito diretamente a Lei quando se refere a oferta do ensino fundamental obrigatório ressalta que a “denominação ampliação do período de permanência na escola e ser progressivamente em tempo integral”.

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

[...]

§ 2º O ensino fundamental será ministrado progressivamente em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino. [...] (BRASIL, 1996, grifo nosso).

De acordo com Coelho (2002), a importância dada pelos legisladores à ampliação do tempo escolar não se restringe apenas à ampliação do tempo do aluno na escola, mas também deve conter toda a comunidade escolar: alunos, professores, diretores, funcionários, em um caráter de comprometimento e crescimento coletivo com as causas educacionais mais amplas.

Nesse processo de expansão da escola de tempo integral as tarefas educacionais, seguindo o princípio da racionalidade, precisam do envolvimento de toda comunidade escolar interna e externa para que se tenha o bom funcionamento da escola. Entretanto, a ampliação do tempo escolar ficará a cargo dos sistemas de ensino e suas respectivas redes, levando em consideração alguns elementos imprescindíveis como: características físicas da instituição, recursos humanos, proposta pedagógica e aspirações da comunidade local.

Essa ampliação do tempo de permanência do aluno na escola precisa do comprometimento do poder público por meio de seus governantes, de forma que as concepções de educação integral presentes nas políticas educacionais brasileiras da atualidade se consolidem efetivamente e assim possam refletir sobre a formação do homem como um todo.

A Constituição Federal de 1988 em seu artigo 214 estabelece a necessidade de materialização do Plano Nacional de Educação como lei que deve servir de base aos sistemas de ensino para implantação de ações na área da educação.

Art. 214. A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração decenal, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em

seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas que conduzam a:

I – erradicação do analfabetismo;

II- universalização do atendimento escolar;

III – melhoria da qualidade do ensino;

IV – formação para o trabalho;

V – promoção humanística, científica e tecnológica do País;

VI – estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto.

Um aspecto importante no fomento ao financiamento da educação básica consagrado em 2006 pela Emenda Constitucional 53/2006 e regulamentado pela Lei 11.494/2007 e pelo Decreto 6.253/2007 em substituição ao FUNDEF (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Lei n 9.424/96) foi a aprovação do FUNDEB (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação), o qual pode ser visto também como um dispositivo legal indutor da garantia do direito à educação em tempo integral.

O FUNDEB avançou em relação à LDB e ao PNE por incorporar o tempo integral a todas as etapas da educação básica (educação infantil, ensino fundamental e ensino médio), destinando recursos não apenas para o ensino fundamental, mas para todas as etapas e modalidades da educação básica.

Assim, em abril de 2007, com o objetivo de fomentar a educação integral por meio da ampliação do tempo e dos espaços educativos foi criado o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). Fato é que para a educação integral se concretizar enquanto como política pública que possa ser capaz de transformar a educação impõe-se que suas ações e estratégias estejam incluídas nas demandas de financiamento, fazendo parte dos diversos cenários educacionais brasileiros.

A Constituição Federal de 1988 em seu art. 211 estabelece que:

Art. 211. A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão em regime de colaboração seus sistemas de ensino.

§1º A União organizará o sistema federal de ensino e o dos Territórios, financiará as instituições de ensino públicas federais e exercerá, em matéria educacional, função redistributiva e supletiva, de forma a garantir equalização de oportunidades educacionais e padrão mínimo de qualidade do ensino mediante assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios.

§2º Os Municípios atuarão prioritariamente no ensino fundamental e na educação infantil.

§3º Os Estados e o Distrito Federal atuarão prioritariamente no ensino fundamental e médio.

§4º Na organização de seus sistemas de ensino, a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios definirão formas de colaboração, de modo a assegurar a universalização do ensino obrigatório (Emenda 59, de 2009) (BRASIL, 2011).

O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) surge no governo do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010), caracterizando-se como um conjunto de políticas voltadas para a melhoria e aprimoramento da educação. Em meio a essas ações é que foi formulado o Programa Mais Educação como sendo uma proposta indutora de ampliação da jornada escolar numa perspectiva de educação integral. O PDE (Decreto nº 6.094/07) foi lançado pelo Ministério da Educação e apresentado a sociedade brasileira no ano de 2007.

O plano foi instituído com a finalidade de promover na educação básica brasileira uma melhoria significativa na sua qualidade, sendo este composto de diversos programas e ações cuja operacionalização se dá pelo Plano de Metas “Compromisso Todos pela Educação”.

O Programa de Metas Compromisso pela Educação (BRASIL, 2007a) prevê, na sua Diretriz VII, a ampliação das possibilidades de permanência do educando sob responsabilidade da escola para além da jornada escolar, reforçando o compromisso e a responsabilização da sociedade no processo de ensino e aprendizagem.

Segundo Saviani (2009, p. 5) “o denominado PDE aparece como um grande guarda chuva que abriga praticamente todos os programas em desenvolvimento pelo MEC”. À luz desses conceitos, o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação¹³ expressa o esforço da União, Estados, Distrito Federal e Municípios, famílias e comunidades de se garantir uma educação básica de qualidade.

De acordo com Oliveira (2011, p. 328),

O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) pode ser considerado a primeira grande iniciativa do ministro Fernando Haddad, buscando uma reorganização de rumo para a educação no governo Lula. Constituindo-se numa reunião de dezenas de programas que abarcam da educação básica – compreendendo suas etapas e modalidades - à educação superior, tal iniciativa procurou dar direção à política educacional no país, tendo como grande timoneiro o governo federal. O PDE, por meio de parcerias com os municípios, foi desenhando uma arquitetura política que valoriza a dimensão

¹³ A ideia básica do *Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação* consiste em estabelecer um conjunto de diretrizes a serem adotadas na gestão de suas redes de escolas e nas práticas pedagógicas, com vistas ao cumprimento de metas estabelecidas em relação ao Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), a partir de um diagnóstico da situação educacional de um determinado município, Estado ou do Distrito Federal (BRASIL, 2009a).

da governança entre os entes federativos, entre estes e as instituições da sociedade civil apelando para a “responsabilização e mobilização de todos os agentes públicos envolvidos com a educação”.

Pela Portaria Normativa Interministerial nº 17/07, surge então o Programa Mais Educação como uma consequência do PDE, numa ação indutora de ampliação do tempo escolar e da organização curricular, na perspectiva da Educação Integral, proporcionando proteção social, prevenção à violação dos direitos da criança e do adolescente, melhoria do desempenho escolar e de sua permanência na escola, principalmente em territórios com maior incidência de vulnerabilidade.

Conforme previsto no primeiro Plano Nacional de Educação (Lei nº 10.172/01), a educação integral visava garantir a ampliação progressiva da permanência da criança na escola em, pelo menos, sete horas diárias, preferencialmente as crianças das famílias de menor renda, dando apoio às tarefas escolares, refeições, atividades artísticas e esportivas (BRASIL, 1996).

Instituído pela Lei nº 10.172 e sancionado em 09 de janeiro de 2001, esse plano representou um avanço em relação à LDB (Lei 9.394/96), destacando a educação integral como objetivo do Ensino Fundamental e da Educação Infantil na perspectiva de ampliar seu tempo escolar, assegurando o desenvolvimento das múltiplas atividades. Entretanto, embora plenamente integrado no sistema normativo brasileiro o Plano não logrou êxito em muitas de suas metas devido, dentre outros fatores, à questão do financiamento necessário para sua execução.

Para Martins (2010, p. 509),

Os planos constituem, historicamente, desde a emergência do keynesianismo, uma forma de operacionalização das políticas públicas. O plano faz diagnósticos, traça diretrizes e propõe objetivos e metas. O plano não engessa a realidade e nem deve ser visto como peça estática e congelada no tempo. Constitui uma referência, uma baliza para o desenvolvimento das políticas públicas setoriais

Sobre a temática em tela convém ressaltar que para que as metas estabelecidas se materializassem, era necessário o envolvimento de todos os entes federados (União, Estados, Distrito Federal e Municípios). Contudo, o plano em seu período de vigência (2001/2010) não atingiu efetivamente as suas metas razão pela qual, em 2010, realizou-se a Conferência Nacional de Educação – CONAE cujo um de seus resultados práticos foi a preparação de um documento com a inclusão de representantes de governo e da sociedade civil organizada com propostas que deveriam servir de base para consubstanciar as diretrizes gerais de um novo PNE para o país.

A partir de 2010, passou a tramitar no Congresso Nacional o Projeto de Lei nº 8035/10, com a proposta de um novo PNE, uma vez que o anterior vigorou de 2001 a 2010. A Conferência Nacional de Educação (CONAE) teve como tema “Construindo um Sistema Nacional Articulado: Plano Nacional de Educação, suas Diretrizes e Estratégias de Ação” e foi realizada no governo do então Presidente Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010), mais especificamente no último ano de seu mandato, entre os dias 28 de março e 1º de abril de 2010.

O referido evento representou um vasto movimento que tendo à frente o Ministério da Educação, pois de acordo com Oliveira (2011) “pretendeu ser um amplo processo democrático aberto pelo Poder Público que possibilitasse a ampla participação de setores ligados à educação brasileira nos seus distintos níveis, modalidades, interesses e finalidades”.

Para Martins (2010, p. 511)

O novo PNE, cuja discussão foi o eixo da Conferência Nacional de Educação (CONAE) de 2010, será implementado em cenário diferente de seu antecessor. Em primeiro lugar, a participação da sociedade beneficiou-se do aprendizado do período do Fundef e dá-se desde a formulação do plano, não sendo meramente reativa. O plano encontrará o Fundeb plenamente implementado, após o fim de gradualismos previstos (ingresso de matrículas e recursos, regra da complementação da União).

Isso posto, pode-se pôr em relevo a constatação de que o governo Lula (PT) promoveu rupturas e permanências em relação à década de 1990, período em que o Brasil era governado pelo sociólogo Fernando Henrique Cardoso (PSDB), e marcado por mudanças nas políticas públicas e sociais, e pela estabilidade econômica provocada pelo Plano Real¹⁴. As reformas na esfera do Estado, como as privatizações de empresas estatais e mudanças na forma de gestão das políticas públicas, eram tidas como medidas racionais e de modernização.

Por outro lado, o processo de reformas educacionais desencadeadas notadamente a partir do primeiro governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-1998) sob a influência direta de organismos multilaterais como o Banco Mundial e BID, vão modificar significativamente a educação brasileira. As políticas defendidas pelos chamados reformadores empresariais da educação vão trazer para o cotidiano dos educadores brasileiros expressões até então apenas conhecidas da literatura estrangeira, como *accountability*, meritocracia, gerencialismo e avaliações externas (FREITAS, 2012).

¹⁴ O Plano Real foi desenvolvido no governo Itamar Franco, sendo Ministro da Fazenda Fernando Henrique Cardoso, como um plano de estabilidade econômica, cujo objetivo era controlar a hiperinflação presente na economia brasileira.

De acordo com Oliveira (2011), a gestão das políticas públicas e sociais se conteve na descentralização de poder e de recursos, favorecendo a fragmentação e, conseqüentemente, ampliando o número de atores políticos e foi o grande foco das reformas educacionais dos anos 1990, cuja ampliação do acesso à educação básica no país se deu por meio da descentralização administrativa, financeira e pedagógica, resultando na reestruturação da educação escolar, com relevância maior a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/96.

Essas reformas caminhavam em direção a uma maior flexibilização na gestão, com mais autonomia para as escolas e maior responsabilidade aos docentes. Essas mudanças foram decisivas nas relações entre as diversas esferas administrativas, especialmente entre união e municípios. O final do Governo FHC caracterizou-se por uma fragmentação da gestão, onde as políticas se firmavam mais como políticas de governo que de Estado, como podemos citar o Programa Alfabetização Solidária.

No governo do presidente Lula, em seus anos iniciais, a política educacional apresentou as mesmas fragmentações e descontinuidades do governo FHC, mesma sendo feito diversas tentativas no sentido de fixar uma marca à política educacional, que só passa a tomar uma nova direção a partir da implementação do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), em 2007, na gestão do Ministro Fernando Haddad, cuja iniciativa procurou responsabilizar e mobilizar todos os agentes públicos envolvidos com a educação, repartindo as competências na perspectiva de elevar os indicadores educacionais da educação básica.

Para o contexto atual, o atual PNE (Lei nº. 13.005/2014) apresenta dez diretrizes, como a erradicação do analfabetismo, a melhoria da qualidade da educação, a valorização dos profissionais da educação entre outras, a serem executadas nos próximos dez anos, com a finalidade de articular nacionalmente os sistemas de educação em regime de colaboração, assegurando a manutenção e o desenvolvimento do ensino nos diferentes níveis, etapas e modalidades.

No que diz respeito à Educação Integral, o PNE tem como proposta indicativa o atendimento ampliado para 50% das escolas com oferta de Educação em Tempo Integral conforme previsto na Meta 06.

Meta 6. Oferecer educação em tempo integral em cinquenta por cento das escolas públicas de educação básica.

Estratégias:

6.1. Estender progressivamente o alcance do programa nacional de ampliação da jornada escolar, mediante oferta de educação básica pública em tempo integral, por meio de atividades de acompanhamento pedagógico e

interdisciplinares, de forma que o tempo de permanência de crianças, adolescentes e jovens na escola ou sob sua responsabilidade passe a ser igual ou superior a sete horas diárias durante todo o ano letivo, buscando atender a pelo menos metade dos alunos matriculados pelo programa.

6.2. Institucionalizar e manter, em regime de colaboração, programa nacional de ampliação e reestruturação das escolas públicas por meio da instalação de quadras poliesportivas, laboratórios, bibliotecas, auditórios, cozinhas, refeitórios, banheiros e outros equipamentos, bem como de produção de material didático e de formação de recursos humanos para a educação em tempo integral.

6.3. Fomentar a articulação da escola com os diferentes espaços educativos e equipamentos públicos como centros comunitários, bibliotecas, praças, parques, museus, teatros e cinema. (BRASIL, 2010, p. 06).

É importante clarificar que o conceito de educação Integral, expresso na sexta das 20 metas do plano vigente, não é somente o de aumentar e ampliar o tempo de permanência na escola da criança ou do adolescente na escola, mas também a necessidade de avaliar programas responsáveis pela implementação e efetivação da meta 6 como é o caso do Programa Mais Educação.

Pode-se afirmar que as demais metas presentes no atual PNE não se articulam de uma forma mais efetiva com a que trata da educação integral, pois não há referências à ampliação da jornada escolar para o tempo integral, exceto na própria meta 6, situação que contradita com as reflexões apresentadas por Coelho (2016, p. 118) quando ressalta que:

a não universalização do oferecimento da educação em tempo integral evoca um projeto de sociedade em que as questões econômicas e administrativas estão acima das questões sociais; em que o Estado exerce um papel mais de coadjuvante, colaborador e, talvez, de coordenador dessa política do que de seu implementador principal.

De acordo com o Observatório do PNE (2015), em 2014 a matrícula nas escolas públicas da Educação Básica de tempo integral representava 42% do total de escolas existentes, quando a previsão para o atendimento ao fim do prazo de vigência do Plano é de 50%. Entretanto, acreditamos que os seguidos cortes no número de escolas atendidas pelo programa, bem como a suspensão da adesão de novas delas, que tem aumentado consideravelmente nos dois últimos anos, contribuem de forma acentuada para o não cumprimento dessa meta ao término do período previsto.

No início de 2015, começaram a surgir os primeiros problemas para o Programa, com o atraso no repasse dos recursos, além de seu parcelamento, situação que se agravou no ano de 2016, onde uma em cada cinco escolas ainda não receberam os recursos previstos, bem como

também não houve a adesão de novas escolas. Com a crise econômica e política instalada no estado brasileiro, os recursos do Programa Mais Educação foram reduzidos em cerca de 70% no orçamento para o ano de 2016, o que na prática representa uma redução para 26 mil unidades da rede, implicando diretamente no não cumprimento da meta estabelecida no PNE.

Em termos de realidade nacional, o número de matrículas nas escolas de tempo integral da rede pública no Brasil ainda é bastante reduzido, totalizando apenas 15,7% das matrículas no ano de 2014, quando a previsão para o cumprimento da meta é alcançar 25% dos alunos matriculados. No ano de 2014, os recursos do PME chegaram em quase 60 mil escolas em todo o país.

[...]

Estratégias:

6.1. elaborar e aprovar, até o final do primeiro ano de vigência deste plano, política de educação integral e em tempo integral contendo proposta pedagógica, padrão arquitetônico e de mobiliário, bem como de locais de construção, preferencialmente em áreas de maior vulnerabilidade social;

6.2. institucionalizar e manter, em regime de colaboração, programas de ampliação e reestruturação das escolas públicas, por meio da instalação de quadras poliesportivas, laboratórios, inclusive de informática, espaços para atividades culturais, bibliotecas, auditórios, cozinhas, refeitórios, banheiros, bem como equipamentos, produção de material didático e formação de recursos humanos para a Educação em tempo integral;

6.3. ampliar a jornada do Ensino Fundamental e Médio para, no mínimo, cinco horas diárias até o final do quarto ano de vigência deste plano, respeitando-se a peculiaridade das escolas rurais e das florestas;

6.4. promover, estruturar e fomentar programa de formação continuada para as equipes gestoras e professores, visando o desenvolvimento de propostas pedagógicas para execução da educação integral e em tempo integral;

6.5. reestruturar o currículo da escola na perspectiva de tempo integral de maneira que as ações formativas e de natureza multidisciplinar estejam contempladas nas propostas pedagógicas e nos planos de ensino;

6.6. instituir uma política de constituição/formação de quadros permanentes (docentes e não-docentes) nas escolas de tempo integral no sentido de resguardar o cumprimento de carga horária em uma única instituição de ensino; e

6.7. definir, até o final do segundo ano de vigência deste plano, em legislação específica, no âmbito do regime de colaboração do Estado e seus municípios, a forma de cooperação técnica, administrativa e financeira para o cumprimento da meta e respectivas estratégias relacionadas à educação integral e em tempo integral. (PEE, 2015)

Encontramos na literatura diversos estudos que apontam para uma tendência favorável à ampliação da jornada e dos espaços de aprendizagens, dentre os quais destacam-se os trabalhos de Ribeiro (1986), Teixeira (2007), Moll (2012), Leclerc e Moll (2012). A educação integral visa ao reconhecimento da necessidade de ampliar e qualificar o tempo escolar, superando o caráter parcial e limitado das poucas horas diárias proporcionam, em estreita associação com o reconhecimento das múltiplas dimensões que caracterizam os seres humanos. (MOLL, 2009).

Garantir para todas as crianças maior tempo de permanência na escola impõe uma reorganização política, administrativa, financeira e pedagógica no âmbito dos sistemas de ensino e das unidades escolares, necessária para poder efetivar uma política de educação comprometida com a qualidade da educação e à ampliação da extensão da obrigatoriedade escolar. A implantação do ensino fundamental de nove anos mais recentemente pode ser computada como um destes esforços.

Essa discussão tem ultrapassado algumas décadas. A primeira LDB do Brasil (Lei nº. 4024/61) estabelecia o ensino obrigatório de quatro anos; já pelo acordo de Punta Del Este e Santiago (1970), o governo brasileiro firmou o compromisso de garantir seis anos de ensino primário a todos os cidadãos brasileiros. No ano seguinte, a Lei 5.692/71 ampliou a obrigatoriedade escolar ao estabelecer o ensino de 1º Grau com oito anos de duração, obrigatório para as crianças na faixa etária dos 07 aos 14 anos de idade.

Mais recentemente, o documento intitulado “Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade”, organizado por Beauchamp, Pagel e Nascimento (2007, p. 08) define que:

A criança de seis anos de idade que passa a fazer parte desse nível de ensino não poderá ser vista como um sujeito a quem faltam conteúdos da educação infantil ou um sujeito que será preparado, nesse primeiro ano, para os anos seguintes do ensino fundamental. Reafirmamos que essa criança está no ensino obrigatório e, portanto, precisa ser atendida em todos os objetivos legais e pedagógicos estabelecidos para essa etapa de ensino.

Em 1996, a LDB (Lei 9.394) apontou para um ensino obrigatório de nove anos, com início aos seis anos de idade, tornando-se meta de educação nacional através da Lei 10.172, de 09 de janeiro de 2001, que aprovou o Plano Nacional de Educação (PNE)¹⁵. Com a implantação

¹⁵ PNE – Plano Nacional da Educação, que traçou as diretrizes e metas da Educação Brasileira para o decênio 2001-2010. Segundo esse documento, aprovado em janeiro de 2001, seus objetivos e prioridades são: “elevação global do nível de escolaridade da população; melhoria da qualidade de ensino para todos os níveis; redução das desigualdades sociais e regionais no tocante ao acesso e à

do ensino de nove anos, a Secretaria de Educação Básica (SEB/MEC, 2006, p. 02-03) estabeleceu as etapas de ensino baseados na faixa etária prevista e com duração em anos, conforme pode ser visualizado no Quadro 04.

Quadro 04

Etapa do Ensino de Nove Anos e Respectivas Faixa Etária

Etapa de Ensino	Faixa Etária Prevista	Duração
Educação Infantil	Até cinco anos de idade	-
Creche	Até três anos de idade	-
Pré-Escola	4 e 5 anos de idade	-
Ensino Fundamental	Até 14 anos de idade	9 anos
Anos Iniciais	De 6 a 10 anos de idade	5 anos
Anos Finais	De 11 a 14 anos de idade	4 anos

Fonte: < http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/ensfund9_perfreq.pdf>.

A educação formal, que antes era para uma minoria, nos dias atuais é um direito de todo cidadão brasileiro, o que obrigou o sistema público de ensino a se adaptar em função das demandas previstas. Assim, a implantação do ensino fundamental de nove anos deveria ocorrer em conformidade com a universalização do ensino de 7 a 14 anos, conforme previsto no I PNE.

O Ensino Fundamental de nove anos foi implementado pela Lei nº 11.274/2006 e a matrícula de alunos de seis anos passou ser obrigatória a partir do ano de 2010. Com isso, acreditamos que se abriu uma perspectiva de maior contemplação para as classes economicamente mais vulneráveis, pois as crianças nessa faixa etária e que são oriundas de famílias da classe média e alta já se encontravam inseridas no sistema educacional, matriculadas na rede privada.

De acordo com o I Plano Nacional da Educação (2001-2010), implantar progressivamente o Ensino Fundamental de nove anos, pela inclusão das crianças de seis anos de idade, tinha duas intenções: “oferecer maiores oportunidades de aprendizagem no período da escolarização obrigatória e assegurar que, ingressando mais cedo no sistema de ensino, as crianças prossigam nos estudos, alcançando maior nível de escolaridade”.

Nessa perspectiva, essa política pública de equidade social visava assegurar a todas as crianças um maior tempo de convívio escolar, com maiores oportunidades, possibilitando uma

permanência, com sucesso, na educação pública, e a democratização da gestão do ensino público, nos estabelecimentos oficiais, obedecendo aos princípios da participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola e a participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.” (BRASIL, 2001, p.6).

aprendizagem mais ampla. Portanto, por essa lógica, a inserção por meio de antecipação do acesso, era uma medida contextualizada nas políticas educacionais com foco no Ensino Fundamental, que exige mudanças na proposta pedagógica, no material didático, na formação do professor, no currículo, na avaliação, nas metodologias e nas concepções de espaço-tempo escolar, de forma que produzisse um salto na qualidade da educação, bem como propiciasse menor vulnerabilidade a situações de risco às crianças de seis anos.

A Correção do Fluxo Escolar é uma política desenvolvida pelo Ministério da Educação (MEC) que tem por objetivo a melhoria da qualidade do ensino e que foi proposta através de Programas de Aceleração da aprendizagem criados em 1997 e que, no entanto, ganharam maior visibilidade a partir dos anos 2000, no contexto das reformas educacionais de caráter neoliberal que buscavam racionalizar os investimentos na educação e que compreendiam a retenção como um dos causadores da ineficácia do sistema de ensino público. Segundo essa concepção, um dos fatores que oneram significativamente os custos da educação pública é a defasagem idade-série, caracterizado pelo insucesso escolar ocasionado pela repetência, o abandono e/ou a evasão. A repetência proporciona o desperdício de recursos e contribui de forma direta e indireta para a ineficácia do sistema escolar, pois consome recursos que poderiam ser investidos na melhoria da qualidade do ensino.

Com a ineficácia do sistema educacional imensos prejuízos são acarretados aos cidadãos, pois nem todos conseguem obter a instrução elementar necessária a sua formação. É nesse sentido que Ribeiro (1991, p. 17-18) destaca que,

Mesmo correndo o risco de ser simplista e reducionista, achamos que a prática da repetência está na própria origem da escola brasileira. O mesmo modelo de ensino da elite, onde o papel do professor era muito mais de preceptor da educação orientada pela família do que auto-suficiente, do ponto de vista do processo de ensino-aprendizagem. [...]. Parece que a prática da repetência está contida na pedagogia do sistema como um todo. É como se fizesse parte integral da pedagogia, aceita por todos os agentes do processo de forma *natural*.

Nesse sentido, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep) vem realizando uma série de estudos e tem publicado relatos de experiências de correção de fluxo escolar desenvolvidas pelos governos estaduais. Vale ressaltar que a ineficiência do sistema educacional brasileiro, ganhou notoriedade a partir da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia em 1990, onde o Brasil participou assumindo o compromisso de pôr em prática políticas públicas voltadas para a melhoria da qualidade da educação através de um sistema de ensino eficiente.

Como resultado das discussões levadas à cabo na Conferência, foi elaborado um documento denominado Declaração de Jomtien, que objetivava-se a “satisfazer as necessidades básicas da aprendizagem de todas as crianças, jovens e adultos [...]”. Essa declaração foi importante no sentido de possibilitar aos países envolvidos a elaboração de seus planos decenais. Na realidade brasileira, o Ministério da Educação divulgou o Plano Decenal de Educação Para Todos (1993-2003) obedecendo ao que ficou estabelecido na conferência.

Segundo a Unesco (1998), a Declaração de Jomtien (1990), garante que:

Cada pessoa – criança, jovem ou adulto – deve estar em condições de aproveitar as oportunidades educativas voltadas para satisfazer suas necessidades básicas de aprendizagem. Essas necessidades compreendem tanto os instrumentos essenciais para a aprendizagem (como a leitura e a escrita, a expressão oral, o cálculo, a solução de problemas), quanto os conteúdos básicos da aprendizagem (como conhecimentos, habilidades, valores e atitudes), necessários para que os seres humanos possam sobreviver, desenvolver plenamente suas potencialidades, viver e trabalhar com dignidade, participar plenamente do desenvolvimento, melhorar a qualidade de vida, tomar decisões fundamentadas e continuar aprendendo (UNESCO, 1998, p. 03).

Já a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) expressa em seu texto os fundamentos legais do programa de correção de fluxo, dando abertura à essa nova postura e prática. O seu artigo 24 destaca os aspectos qualitativos em detrimento dos quantitativos e seu inciso V e respectivas alíneas, esclarece que:

V - a verificação do rendimento escolar observará os seguintes critérios:

- a)** avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais;
- b)** possibilidade de aceleração de estudos para alunos com atraso escolar;
- c)** possibilidade de avanço nos cursos e nas séries mediante verificação do aprendizado;
- d)** aproveitamento de estudos concluídos com êxito;
- e)** obrigatoriedade de estudos de recuperação, de preferência paralelos ao período letivo, para os casos de baixo rendimento escolar, a serem disciplinados pelas instituições de ensino em seus regimentos;

Desse modo, a descentralização e a flexibilização presente na legislação educacional brasileira são fatores que contribuem para que esses programas venham a ser colocados em prática. Entretanto, incentivar os sistemas estaduais e municipais a aderirem aos Programas de Aceleração¹⁶ da Aprendizagem se constitui em uma das medidas indispensáveis na superação

¹⁶ Esses programas de aceleração são medidas e táticas pedagógicas emergenciais e intensivas, dos sistemas de ensino, para alunos com defasagem de aprendizagem.

da “cultura da repetência¹⁷” na perspectiva de corrigir o fluxo escolar com efetiva participação da sociedade civil. (PARENTE; LUCK, 2004).

Dessa forma, a nova LDB serve de alento para que as atuais políticas governamentais sinalizem para uma possibilidade de acabar com a defasagem idade/série em nosso País.

Segue, na tabela 01, a distorção idade-série frente ao Acre e município de Rio Branco referente aos anos finais do Ensino Fundamental nos anos de 2008 e 2015.

Tabela 01
Distorção Idade – Série no Acre e Município de Rio Branco do 6º ao 9º ano

Anos	Acre (%)	Rio Branco (%)
	2008 e 2015	2008 e 2015
6º	31% e 33%	23% e 19%
7º	26% e 33%	18% e 23%
8º	21% e 26%	13% e 13%
9º	21% e 29%	16% e 19%

Fonte: Inep- Censo Escolar, 2008 e 2015.

De acordo com os dados observados, a distorção idade-série no estado do Acre aumentou em todos os anos destacando-se o 9º ano com uma diferença de percentual maior que os demais (8%). Em 2008, a cada cem alunos, 21 estavam com atraso escolar de 2 anos ou mais. Enquanto que em 2015, a cada 100 alunos 29 estavam com este atraso. Vide Tabela 01.

A distorção idade-série no município de Rio Branco teve seu maior aumento no 7º ano (5%), permanecendo constante no 8º ano, tendo uma redução de 4% no 6º ano. Desta forma, em 2008, de cada 100 alunos, 23 estavam com atraso escolar de dois anos ou mais, enquanto que em 2015, somente 19 alunos, a cada 100 tiveram este atraso. Vide Tabela 01.

Na sequência, conforme Tabela 02, identifica-se a taxa de rendimento dos anos de 2010 e 2015 no Acre e município de Rio Branco referente aos anos finais do Ensino Fundamental.

¹⁷ A expressão “cultura da repetência” foi criada por Sérgio Costa Ribeiro na década de 1980 com enfoque nas questões da evasão, do abandono e da repetência e suas implicações sobre o fluxo escolar.

Tabela 02
Taxa de Rendimento no Acre e Município de Rio Branco do 6º ao 9º ano

Rendimento	Acre (%)	Rio Branco (%)
	2010 e 2015	2010 e 2015
Reprovação	6,1% e 5,7%	6,5% e 6,0%
Abandono	5,1% e 4,1%	3,1% e 2,4%
Aprovação	88,9% e 90,2%	90,4% e 91,6%

Fonte: Inep- Censo Escolar, 2010 e 2015.

Segundo indicadores do Inep, a Taxa de Rendimento no estado do Acre referente aos Anos Finais no ano de 2010, indica que de um universo de 65.833 alunos matriculados, 3.990 foram reprovados (6,1%), 3.338 abandonaram os estudos (5,1%) e 58.505 foram aprovados (88,9%). No ano de 2015, a taxa de reprovação e abandono diminuiu consideravelmente e houve um aumento na aprovação comparada ao ano de 2010. Em termos numéricos, tem-se 3.613 reprovações (5,7%), 2.602 abandonos (4,1%) e 57.307 aprovações (90,2%). Vide Tabela 02.

A Taxa de Rendimento no município de Rio Branco nos indica que de 28.554 alunos matriculados nos anos finais do ensino fundamental, no ano de 2010, houve 1.848 reprovados (6,5%), 884 abandonaram os estudos (3,1%) e 25.822 foram aprovados (90,4%). Em 2015 houve uma queda na taxa de reprovação e abandono e um aumento considerável na aprovação dos alunos, o que corresponde em termos numéricos a 1.527 reprovações (6,0%), 600 abandonos (2,4%) e 23.242 aprovações (91,6%). Vide Tabela 02.

Nesse sentido, o fracasso escolar é um dos fatores que influenciam na autoestima dos alunos e deve ser contraposto radicalmente na perspectiva de se buscar recuperar a autoimagem, considerada de extrema importância para que os alunos participantes dos programas obtenham sucesso na sua aprendizagem, adquirindo os conhecimentos necessários, como condição para o pleno exercício de sua cidadania, bem como dar continuidade à sua vida acadêmica.

Assim, a tarefa de fazer com que as crianças e adolescentes permaneçam e concluem os níveis de ensino na idade certa é um dos principais desafios de nossas escolas e consequentemente dos sistemas educacionais. Essa não permanência e insucesso escolar observados na educação fazem com que novas estratégias governamentais sejam estabelecidas. Dessa forma, pode-se pensar na criação de programas que estimulem o acesso dos alunos na

escola com possibilidades de desenvolverem no contraturno atividades que o estimulem ao aprendizado necessário para a sua vida.

Em contrapartida, o direito à educação deve ser observado para além da questão do acesso, pois pressupõe também a garantia de permanência e sucesso na escola. O que se busca é o alcance da equidade além de uma educação de qualidade.

Com a chegada do século XXI a educação integral ganha destaque sendo um tema bastante discutido e presente nas agendas públicas educacionais dos entes federados. A escola de tempo integral nasce como uma alternativa para amenizar a condição de risco social em que se encontram as crianças e adolescentes das classes populares.

A Educação Integral, conforme Gadotti (2009, p. 11), “quer superar o currículo fragmentado, organizado em grades e fundamentado no isolamento das disciplinas que, por conseguinte, isola as pessoas e cria guetos de aprendizagem”. O que se espera é que os alunos se apropriem dos conhecimentos prévios acumulados e tenham meios de relacioná-los com suas vivências.

A literatura que trata dessa temática como, por exemplo, Leclerc e Moll (2012), Leite e Guerreiro (2016), dentre outras, apontam que a articulação entre os diversos saberes, entre o conhecimento formal e os saberes comunitários e entre a escola e a comunidade são decisivos para que a escola de tempo integral tenha um resultado satisfatório possibilitando aos alunos ampliar suas potencialidades. Esses aprendizados são mediatizados pelas relações humanas, visto que o acesso diversificado ao conhecimento possibilite a evolução não só do raciocínio, mas também da imaginação. Daí as diferentes abordagens que envolvem a educação integral, nos permite compreender que uma concepção não exclui a outra, elas se completam com novas situações de aprendizagens.

CAPÍTULO III

4. A TERRITORIALIDADE DO PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO, A AMBIÊNCIA E CONTEXTO DO LOCUS DA PESQUISA

O Programa Mais Educação (PME) é um programa do governo federal implantado por meio do Plano de Desenvolvimento da Educação Nacional (PDE), instituído pela Portaria Interministerial nº. 17, de 24/04/2007 e posteriormente regulamentado pelo decreto 7.083/2010 (BRASIL, 2010).

Como programa de governo, envolve os Ministérios da Educação, do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, do Esporte e da Cultura e é fomentado pelos programas PDDE (Programa Dinheiro Direto na Escola) e PNAE (Programa Nacional de Alimentação Escolar) através do FNDE (Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação). Dentre as finalidades do Programa, a Portaria destaca: ampliação do tempo e do espaço educativo, melhoria do rendimento e aproveitamento escolar, combate ao trabalho infantil, promoção de formas de expressão nas linguagens artísticas, literárias e estéticas, estímulo a práticas esportivas, aproximação entre escola, famílias e comunidades.

Formalmente, esse Programa tem como objetivo,

Contribuir para a formação integral¹⁸ de crianças, adolescentes e jovens, por meio da articulação de ações, de projetos e de programas do Governo Federal e suas contribuições às propostas, visões e práticas curriculares das redes públicas de ensino e das escolas, alterando o ambiente escolar e ampliando a oferta de saberes, métodos, processos e conteúdos educativos. (BRASIL, 2007, Art. 1º).

No momento de sua implementação, foram priorizadas as escolas públicas localizadas nas capitais e cidades das regiões metropolitanas com altos índices de vulnerabilidade social e com mais de 200 mil habitantes, que tivessem mais de 99 matrículas registradas no Censo 2007, e que apresentassem baixo IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica. Apresentava como uma de suas propostas prioritárias a necessidade de interação entre a escola e a comunidade, trazendo aspectos da vida em sociedade para o currículo escolar e transformar

¹⁸ O termo “formação integral” é uma concepção de educação integral que compreende o ser humano em suas multidimensionalidades, pensando em uma educação escolar que leve a essa formação, dentro dos princípios que permita o pensamento crítico e emancipador.

os espaços da cidade e, principalmente, do entorno da escola em espaços de aprendizagens e convivência social.

Segundo Vincent, Lahire e Thin (2001, p. 45), “a ‘abertura’ da escola poderia pôr em perigo o monopólio dos docentes, como agentes detentores da competência pedagógica legítima, mas já não ameaçaria os fundamentos da educação escolar, nem seria a passagem do modo escolar de socialização para um outro modo” Diante dessa perspectiva, se torna fundamental ultrapassar os limites da escola para além de seus muros reforçando a dominância da forma escolar e sua difusão nos espaços não formais.

Outro aspecto a destacar nesse texto são os conceitos de Educação Integral apresentado por Cavaliere (2010) e o de Escola de Tempo Integral defendido por Moll (2010). Na perspectiva do primeiro, Educação Integral é

Ação educacional que envolve diversas e abrangentes dimensões da formação dos indivíduos. Quando associada à educação não-intencional, diz respeito aos processos socializadores e formadores amplos que são praticados por todas as sociedades. [...] Quando referida à educação escolar, apresenta o sentido de relação entre a ação intencional da instituição escolar e a vida no sentido amplo (CAVALIERE, 2010 citado por LERCLERC, MOLL; 2012a, p. 95).

Enquanto que Escola de Tempo Integral

Em sentido restrito refere-se à organização escolar na qual o tempo de permanência dos estudantes se amplia para além do turno escolar, também denominada, em alguns países, como jornada escolar completa. Em sentido amplo, abrange o debate da educação integral – consideradas as necessidades formativas nos campos cognitivo, estético, ético, lúdico, físico-motor, espiritual, entre outros – no qual a categoria “tempo escolar” reveste-se de relevante significado tanto em relação a sua ampliação, quanto em relação à necessidade de sua reinvenção no cotidiano escolar (MOLL, 2010, citado por LERCLERC, MOLL, 2012a, p. 96).

Os conceitos destacados de educação integral e de escola de tempo integral definidos pelas autoras são distintos e se complementam. Se assemelham na perspectiva de ambos caminharem em direção a uma formação escolar multidimensional, que envolva diversos aspectos da vida dos alunos relacionados ao bem-estar físico (saúde, alimentação e higiene), ao seu desenvolvimento social e cultural, bem como a sua capacidade como ser político. Nesse sentido, a reinvenção do cotidiano escolar é necessária de forma que a escola se abra para a família e a comunidade.

Em contrapartida, a educação integral definida por Cavaliere (2010) se relaciona com a ação institucional da escola e os diversos aspectos da vida dos alunos, enquanto a escola de

tempo integral analisada por Moll (2010), destaca a organização escolar para além do turno regular, por meio da ampliação do tempo de permanência dos alunos.

Leite e Guerreiro (2016, p. 115) esclarecem que:

Uma Educação Integral em Tempo Integral é uma educação que leve em consideração não só a escola e seus alunos, mas sua comunidade e seus espaços educadores, sua cidade, seu estado e seu país. Pressupõe trabalho pedagógico aliado, discutido e concebido dentro de um Projeto Político Pedagógico, com professores formados e com condições de trabalhar com dedicação a essa proposta, tendo tempo e condições de trabalhos compatíveis com essa demanda. Também pressupõe uma escola que tenha condições físicas, de infraestrutura e equipe técnica, administrativa, pedagógica coerentes com Educação Integral que se deseje implementar.

Nessa concepção, qualquer proposta que caminhe em direção a extensão diária do processo de escolaridade, tem que ter como foco a universalização da escola, garantindo o acesso, a permanência e a efetiva inserção de uma determinada parcela da sociedade ao saber sistematizado, embora muitas das políticas públicas implementadas pelo estado brasileiro, sejam de caráter exclusivamente assistencialistas, no sentido de solucionar os problemas sociais localizados além das fronteiras das escolas, cuja natureza não é pedagógica.

A escola deveria programar as atividades no contraturno, com a escolha de, no mínimo, cinco atividades divididas em pelo menos três macrocampos, com a obrigatoriedade de uma atividade no macrocampo de acompanhamento pedagógico. Os macrocampos em questão foram apresentados em primeira mão pela Resolução n.º 19, de 15 de maio de 2008 e consagrados no Decreto n.º 7.083, de 27 de janeiro de 2010: 1. Acompanhamento pedagógico. 2. Meio ambiente. 3. Esporte e lazer. 4. Direitos humanos. 5. Cultura e arte. 6. Cultura digital. 7. Prevenção e promoção à saúde. 8. Comunicação e uso de mídias. 9. Iniciação à investigação das ciências da natureza. 10. Educação econômica.

De acordo com o portal do Ministério da Educação e Cultura – MEC, Programa Ensino Médio Inovador – Documento Orientador (2013) compreende-se por macrocampo:

Um campo de ação pedagógico-curricular no qual se desenvolvem atividades interativas, integradas e integradoras dos conhecimentos e saberes, dos tempos, dos espaços e dos sujeitos envolvidos com a ação educacional. Os macrocampos se constituem, assim, como um eixo a partir do qual se possibilita a integração curricular com vistas ao enfrentamento e à superação da fragmentação e hierarquização dos saberes. Permite, portanto, a articulação entre formas disciplinares e não disciplinares de organização do conhecimento e favorece a diversificação de arranjos curriculares. (BRASIL, 2013, p. 15).

Conforme afirma Moll (2012, p. 133):

A identidade do Programa Mais Educação é a sua preocupação em ampliar a jornada escolar modificando a rotina da escola [...]. Esse aspecto refere-se ao esforço para contribuir no redimensionamento da organização seriada e rígida dos tempos na vida da escola, contribuição esta reconhecida nos conceitos de ciclos de formação que redimensionam os tempos de aprendizagem e de cidade educadora, território educativo, comunidade de aprendizagem que pautam novas articulações entre os saberes escolares, seus agentes (professores e estudantes) e suas possíveis fontes. Esses últimos articulam as relações entre cidade, comunidade, escola e os diferentes agentes educativos, de modo que a própria cidade se constitua como espaço de formação humana.

O PME foi implantado no Estado do Acre no município de Rio Branco (2008) como proposta de Educação Integral e contemplou cinco escolas estaduais que apresentavam baixo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), totalizando o atendimento a 2.653 estudantes no ano de 2008. A jornada escolar foi ampliada em 3 horas/aula, passando de 4 horas/aula para 7 horas/aula. Os critérios de seleção das unidades escolares se baseou no baixo Ideb, no alto índice de evasão e repetência, bem como na situação de vulnerabilidade social dos estudantes. Conforme relatórios do Simec/Coordenação Estadual do PME percebe-se que o crescimento do Programa no município tem sido equivalente a performance nacional, vide gráfico 01.

Outra questão a ser destacada a partir do segundo ano de implementação do Programa em 2009, foi o aumento significativo do número de escolas que aderiram a essa política pública, considerando que praticamente triplicou o número de escolas (16) atendidas, o que corresponde a uma ampliação de 320%. Já no quinto ano (2012) de sua implementação houve um crescimento de 1500% em relação ao seu início, pois de 05 escolas passou para 75 escolas. Em 2016 foram 91 escolas atendidas pelo PME no município de Rio Branco, conforme observamos no gráfico 01.

Gráfico 01

Crescimento do Programa Mais Educação no município de Rio Branco



Fonte: Simec/Coordenação Estadual do PME

Assim, o PME, desde sua implantação em Rio Branco, vem se expandindo, o que torna essa política significativa principalmente quando propõe a educação com tempos e espaços ampliados, com outras atividades e não mais do mesmo jeito, oportunizando a própria cidade a se constituir como espaço de formação humana, modificando a rotina da escola conforme ressalta Moll (2012, p. 133) quando diz:

Esse aspecto refere-se ao esforço para contribuir no redimensionamento da organização seriada e rígida dos tempos na vida da escola, contribuição esta reconhecida nos conceitos de ciclos de formação que redimensionam os tempos de aprendizagem e de cidade educadora, território educativo, comunidade de aprendizagem que pautam novas articulações entre os saberes escolares, seus agentes (professores e estudantes) e suas possíveis fontes. Esses últimos articulam as relações entre cidade, comunidade, escola e os diferentes agentes educativos, de modo que a própria cidade se constitua como espaço de formação humana.

No que tange ao apoio financeiro concedido ao Programa Mais Educação por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE, o Manual de Educação Integral, no exercício de 2008¹⁹ (FNDE, 2008), recomenda às escolas que “estabeleçam critérios claros e transparentes para a implementação de educação integral”. Orienta ainda que “a educação integral deverá ser implementada com a participação de, no mínimo, cem alunos” (FNDE, 2008, p. 02). Nesse sentido, são as escolas que definem o número de participantes do Programa Mais Educação, levando-se em conta sua capacidade de atendimento, conforme os espaços disponíveis, tanto na escola, como em seu entorno.

O PME não é um programa universal, pois existem critérios de escolha dos alunos em que pese a flexibilidade nas orientações quanto ao número de estudantes a serem beneficiado. Em perspectiva esta característica do Programa se coaduna com a crítica feita por Silva e Silva (2014) quando dizem que a educação integral proposta pelo Programa Mais Educação é “anti-humanista (pois nega a igualdade e unidade humana) enfatiza as diferenças e valoriza o individualismo, levando o entendimento de que a transformação da sociedade depende dos esforços próprios de cada indivíduo”.

A escolha das escolas para a pesquisa empírica se sustenta no fato de que aquelas instituições que iniciaram no primeiro momento no Programa Mais Educação teriam melhores condições de oferecer elementos para uma avaliação da política e pelo fato de coordenar o programa a nível estadual, optei pelas escolas piloto estaduais do município de Rio Branco, sendo elas: Escola Antônia Fernandes de Freitas, Escola Henrique Lima, Escola Lindaura Martins Leitão, Escola Lourival Sombra Pereira Lima e Escola Maria Chalub Leite. As

¹⁹ A cada ano é lançado pelo FNDE um Manual Operacional do PME

atividades desenvolvidas por essas escolas no turno oposto visavam manter os alunos na escola com atividades esportivas, culturais e educacionais, em determinados dias da semana na perspectiva da educação integral.

A escola estadual Antônia Fernandes de Freitas, situada no bairro Santa Inês no município de Rio Branco-AC atendeu aproximadamente em 2008, 1.200 alunos distribuídos nos três turnos. Para o início do programa recebeu R\$ 42.598,60 para desenvolver atividades de letramento, matemática, teatro, judô, informática, mudanças ambientais globais e prevenção, com 719 alunos, de faixa etária entre 10 e 18 anos, distribuídos nestas seis atividades, ministradas por 06 monitores. A partir de 2010 a escola permaneceu com as atividades pedagógicas (letramento e matemática), informática, teatro e inseriu jogos e recreação.

Na oficina de prevenção foram trabalhados os métodos contraceptivos como: tipos de doenças sexualmente transmissíveis, início da puberdade, orientação sexual, sistema de reprodução masculino e feminino, higiene com o corpo e a mente, hábitos alimentares e a gravidez indesejada

A escola estadual Henrique Lima, do bairro Calafate, contou no ano de 2008 para o início do programa, com um recurso de R\$ 35.252,10 para desenvolver atividades de letramento, matemática, bandas e fanfarra, informática, voleibol e horta escolar com 427 alunos, entre 14 e 18 anos, distribuídos nestas atividades, sendo desenvolvida por 06 monitores. Essas atividades continuaram nos anos seguintes.

A escola estadual Lindaura Martins Leitão contou no ano de 2008 para o início do programa na escola com um recurso de R\$ 33.893,60 para desenvolver atividades de letramento, matemática, leitura, bandas e fanfarra, futsal, recreação e lazer, software educacional com 386 alunos, entre 10 e 18 anos, distribuídos nestas atividades e com 06 monitores. As atividades de letramento, matemática, leituras, jogos e recreação permaneceram.

A escola estadual Lourival Sombra Pereira Lima localizada no conjunto tangará, no bairro Estação Experimental não iniciou suas atividades com o Programa Mais Educação no ano de 2008, conforme planejado, devido a uma grande reforma na escola. Iniciando as atividades do programa no ano de 2009 com um recurso de R\$ 40.702,10 para desenvolver atividades de letramento, matemática, bandas e fanfarra, futsal, danças e viveiro educador com 696 alunos, entre 13 e 19 anos, distribuídos nestas atividades, que teve 06 monitores. Nos anos seguintes permaneceram as atividades de letramento, matemática, bandas e fanfarra e foram inseridas horta escolar e jogos e recreação.

A escola estadual Maria Chalub Leite recebeu no ano de 2008 para o início do programa na escola um recurso de R\$ 37.146,60 para desenvolver atividades de letramento, matemática, história, geografia, bandas e fanfarra, direitos da criança e do adolescente, futebol e horta escolar com 425 alunos, de faixa etária entre 07 e 15 anos, distribuídos nestas atividades, com 06 monitores e se destacando pelas oficinas de História/Geografia, Futsal e pela Horta escolar. Nos anos seguintes permaneceram as atividades de letramento, matemática, jogos e recreação, horta escolar e bandas e fanfarras.

Conforme Sistema Integrado de Monitoramento do Ministério da Educação - SIMEC (2015), a adesão ao PME vem aumentando gradativamente nas escolas estaduais do Estado do Acre, bem como os valores dos recursos repassados pelo FNDE através do PME.

Percebe-se no quadro 05, que em 2015 não houve repasse de recursos financeiros para as escolas não havendo, portanto expansão do programa. No entanto, os recursos referentes ao ano de 2016 ainda não foram repassados para as escolas que aderiram ao programa, mesmo já estando em dezembro do referido ano.

Quadro 05

Programa Mais Educação no Acre

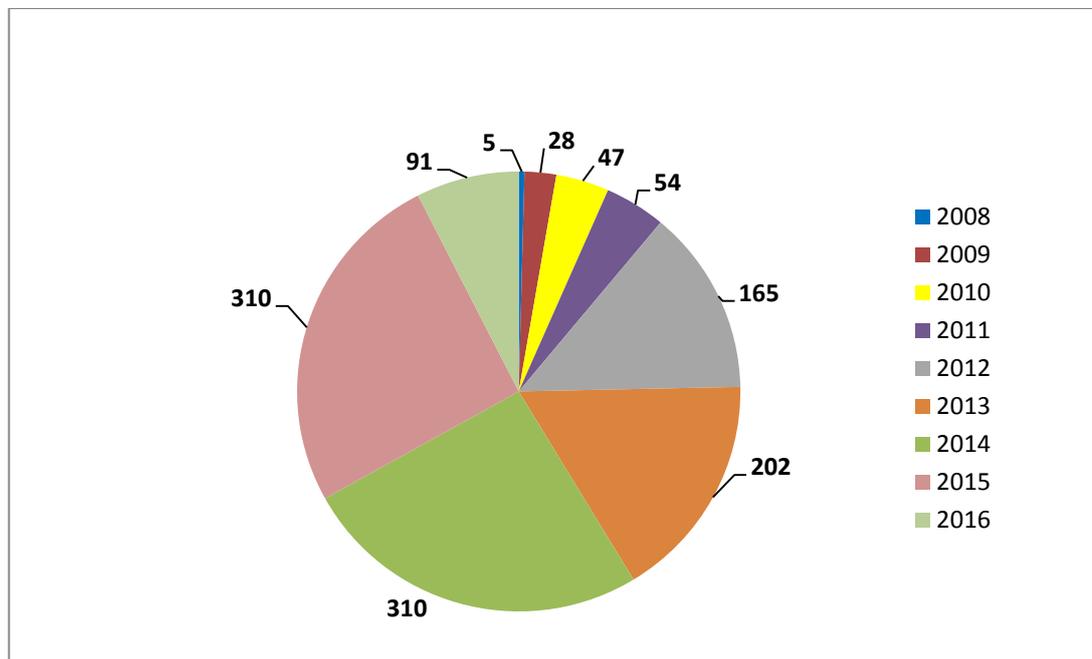
Ano	Escolas	Alunos Atendidos	Total de Recursos
2008	05	2653	189.593,00
2009	28	5468	291.242,40
2010	47	7705	455.402,82
2011	54	8609	1.729.589,80
2012	165	18.467	2.198.937,56
2013	202	17.677	5.767.695,20
2014	310	25.504	6.574.226,56
2015	310	-	-
2016	230	17.070	-

Fonte: Secretaria de Estado de Educação - SEE (2015/2016).

Ao se observar os números referentes à rápida expansão do PME (Vide Quadro 05 e Gráfico 02) alguns questionamentos foram levantados para compreendermos o objeto de estudo: Como foi alterado o ambiente escolar a partir da adesão do PME? A escola teve autonomia na escolha das atividades ofertadas no contraturno? Como se deu a escolha dos alunos que fariam parte dessas atividades, já que não dispunham de espaço para todos? Quem trabalharia nesse novo horário já que a maioria dos professores trabalha em mais de uma escola?

Gráfico 02

Quantitativo de Escolas que implantaram o Programa Mais Educação no Acre



Fonte: Secretaria de Estado de Educação - SEE (2015/2016).

É importante destacar que a jornada escolar diária fora ampliada em 3 horas/dia e os professores comunitários e monitores foram capacitados pela Universidade Federal do Acre (UFAC) em parceria com a Secretaria de Estado de Educação (SEE), estabelecendo-se em cada escola um planejamento unificado entre o professor da escola e o monitor do programa, construindo-se uma sequência didática necessária à aprendizagem dos alunos.

Essa capacitação ocorrida na UFAC atendeu às áreas de língua portuguesa, matemática, informática, jogos e recreação com carga horária de 30 horas. A finalidade era se trabalhar com outras metodologias de ensino para serem aplicadas no contraturno escolar permitindo aos alunos outra forma de aprendizagem dos conteúdos escolares, além do desenvolvimento de outras habilidades, fossem elas culturais ou esportivas.

Sobre os monitores, estes eram acadêmicos das áreas afins para as atividades pedagógicas e/ou pessoas da própria comunidade que tinham habilidades para as demais atividades estabelecidas nos macrocampos definidos. Esses profissionais trabalhavam em regime de colaboração, recebendo um ressarcimento para pagamento de transporte, conforme quadro 06.

Os recursos destinados ao PME, no que se refere a custo-aluno variam muito em função da modalidade de ensino ofertado pela escola participante. Os oficinairos, a princípio recebiam

um valor de R\$ 60,00 mensais por turma trabalhada, podendo ter no máximo cinco turmas, totalizando um valor mensal de R\$ 300,00. A partir de 2013, esse valor de R\$ 60,00 aumentou para R\$ 80,00 totalizando um valor mensal de R\$ 400,00. Vide quadro 06.

Quadro 06
Ressarcimento dos Monitores

Nº DE TURMAS	VALORES	
1	60,00	80,00
2	120,00	160,00
3	180,00	240,00
4	240,00	320,00
5	300,00	400,00

Fonte: SEE – Coordenação Estadual do PME (2015).

Assim, a escola precisa pensar em seus espaços formativos para o desenvolvimento das atividades. Faria Filho (2016, p. 149) esclarece que, “as mudanças nos programas acompanham, *pari passu*, as mudanças ocorridas nas formas de organização e utilização do tempo escolar, as quais, por sua vez, guardam estreitas relações com o desenvolvimento dos métodos e dos materiais pedagógicos”, ou seja, as atividades elencadas no contraturno se manifestam como atividades compensatórias e complementares do currículo escolar.

As oficinas temáticas, com exceção de Matemática e Língua Portuguesa, são definidas pelas escolas baseada nos macrocampos disponíveis no projeto pedagógico do Programa Mais Educação, e constituem-se como possibilidades de ampliação da jornada escolar e diversificação/complementação curricular.

Todavia, como bem ressalta Carvalho, Verçosa e Santos (2013, p. 643), “na perspectiva de melhor organizarem seus respectivos sistemas de ensino, estados e municípios brasileiros passaram a constituir e a experimentar modelos de organização e gestão educacional, inspirados na participação da comunidade [...]”.

Essa organização no sistema educacional não se dá tão somente em definir a quem corresponde às categorias de ensino, mas também proporcionar outras oportunidades aos estudantes referentes à cultura escolar²⁰ ofertada fora das disciplinas do currículo, por intermédio do Programa Mais Educação.

²⁰ Faria Filho *et al.* (2004, p. 147) ao citar Antonio Viñao Frago esclarece que a cultura escolar recobre as diferentes manifestações das práticas instauradas no interior das escolas, transitando de alunos a

As atividades do programa se dão por meio de oficinas articuladas com a ampliação da carga horária de 7 horas, em que durante um turno são desenvolvidas as atividades do currículo formal das escolas, enquanto no contraturno são desenvolvidas as atividades diversificadas por meio de oficinas, podendo estas serem realizadas dentro ou fora dos espaços escolares.

As oficinas são definidas pela própria escola, obedecendo aos critérios estabelecidos no manual operacional do Programa Mais Educação, e visam potencializar as habilidades e desenvolver os alunos, muito embora isso na prática não se concretize na sua plenitude em função da pouca infraestrutura das escolas, oficinheiros sem a devida formação e a desarticulação entre as oficinas e a proposta pedagógica das escolas contribuindo para a fragmentação do currículo.

A partir da implantação do Programa Mais Educação, verifica-se um gradativo crescimento do número de escolas da rede pública estadual, do município de Rio Branco, que aderiram ao programa no período compreendido de 2008 a 2016, conforme podemos observar no quadro 03.

É relevante considerar que o crescimento exponencial do programa em Rio Branco ao longo dos anos acontece por indicação do Ministério da Educação baseado nos indicadores da escola e localização territorial, bem como pela adesão voluntária da própria escola, pois se constitui como mais um mecanismo de captar recursos para o desenvolvimento das atividades pedagógicas. Atualmente, o município de Rio Branco conta com um número de 91 escolas de ensino fundamental (vide quadro 08 e gráfico 03) que oferecem a modalidade de jornada ampliada para além do turno regular, através do Programa Mais Educação, onde o aluno tem a possibilidade de adquirir o conhecimento sistematizado e também o direito à cultura, ao lúdico, ao esporte e ao lazer.

A partir da educação integral é possível romper com a dicotomia entre o conhecimento científico e popular e entre os conhecimentos curriculares e extracurriculares possibilitando formar o ser humano por completo. O currículo na perspectiva da educação integral atribui outro significado ao já existente, reorganizando os conteúdos, as atitudes e as relações sociais.

Portanto, a escola representa o resultado das transformações sociais e ideológicas ao longo do tempo, ao mesmo tempo em que visa sempre o ser humano como sujeito legítimo e histórico, e que vive em sociedade. Devido a esses aspectos, defende-se o currículo como práxis, que compreende em si um enfoque processual de “configuração, implantação,

professores, de normas a teorias. Na sua interpretação, englobava tudo o que acontecia no interior da escola.

concretização e expressão de determinadas práticas pedagógicas e em sua própria avaliação, como resultado das diversas intervenções que nele se operam” (SACRISTÁN, 2000, p. 101), isto é, se constitui por diversos agentes, cuja dinâmica envolve vários mecanismos, numa confluência de práticas.

Por fim, na elaboração dos currículos pouco se dialoga com a comunidade na qual a escola está inserida, nesse sentido, a política do Programa Mais Educação tem relevância por possibilitar interferir no currículo escolar do ensino regular.

4.1 Caracterização da rede estadual de ensino de Rio Branco

A rede estadual²¹ de ensino de Rio Branco tem 111 escolas de ensino fundamental e médio. Em 2016, o número total de matrículas foi de 85.627, sendo 22.447 alunos do Ensino Fundamental de 1º ao 5º ano, 45.500 alunos do Ensino Fundamental de 6º ao 9º ano e 17.680 alunos do Ensino Médio. A educação infantil, conforme dados disponibilizados pelo Departamento de Estatística da SEE/AC, é ofertada pela rede municipal e atendeu 15.555 (quinze mil quinhentos e cinquenta e cinco) alunos matriculados em 2016; destes 4.305 (quatro mil trezentos e cinco) alunos se encontram matriculados em creches e 11.250 (onze mil duzentos e cinquenta) na pré-escola. De acordo com informações obtidas na Coordenação Estadual do Programa Mais Educação, 91 escolas estaduais urbanas e rurais aderiram ao programa no ano de 2016 em Rio Branco, com atendimento de 7.129 alunos. Os recursos públicos que as subsidiam são oriundos do Ministério da Educação (MEC), por meio do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE)

Quadro 07

Escolas pesquisadas e seus respectivos números de alunos no Programa Mais Educação em 2016

Escolas	Número de alunos
Antônia Fernandes	150
Henrique Lima	150
Lindaaura Martins Leitão	150
Lourival Sombra	150
Maria Chalub Leite	120

Fonte: Coordenação Estadual do PME/2017

²¹ Fonte: Censo escolar/ Departamento de estatística (SEE)

Em 2017 foi diagnosticado que 230 escolas estaduais no Acre aderiram o Novo Mais Educação com atendimento de 17.070 alunos. Especificamente no município de Rio Branco, a adesão permaneceu a mesma do ano de 2016, ou seja, 91 escolas com 7.129 alunos participantes da escola de jornada ampliada. Com relação as escolas exclusiva de Educação Integral, sete escolas estaduais de ensino médio do município de Rio Branco implementaram em 2017 esta experiência com atendimento para 3.337 alunos

Segundo Saviani (2005), a municipalização é uma forma de descentralização política, que implica delegar aos municípios a responsabilidade de oferecimento da educação elementar. O conceito de municipalização tem origem na década de 1930, com Anísio Teixeira:

A Lei 5.692/71, editada durante a ditadura militar, repassou arbitrariamente a tarefa de ministrar o ensino fundamental aos governos municipais, sem oferecer ao menos as condições financeiras e técnicas para tal e em uma situação constitucional que nem sequer reconhecia a existência administrativa dos municípios. Somente com a Constituição Federal de 1988 o município legitimou-se como instância administrativa e a responsabilidade do ensino fundamental foi-lhe repassada prioritariamente (SAVIANI, 2005, p. 143).

A partir do regime de colaboração entre os sistemas de ensino se estabeleceu a divisão de responsabilidades pela oferta do Ensino Fundamental entre as instâncias federadas, ou seja, a descentralização da educação por meio da municipalização. A transferência de encargos possibilitou que algumas escolas estaduais fossem municipalizadas gradativamente em Rio Branco a partir do ano 2005, experiência que não teve êxito, permanecendo apenas até o ano de 2006.

O novo Plano Nacional de Educação (2011-2020), em sua meta 6, prevê a oferta da educação em tempo integral em 50% das escolas públicas da educação básica até a vigência do plano. Os Planos Estadual de Educação (PEE) e o Plano Municipal de Educação (PMEa) em sua meta 6 anunciam a oferta de Educação Integral em 50% de escolas públicas da educação básica, e atendimento de alunos nessa modalidade em 30% e 25%, respectivamente.

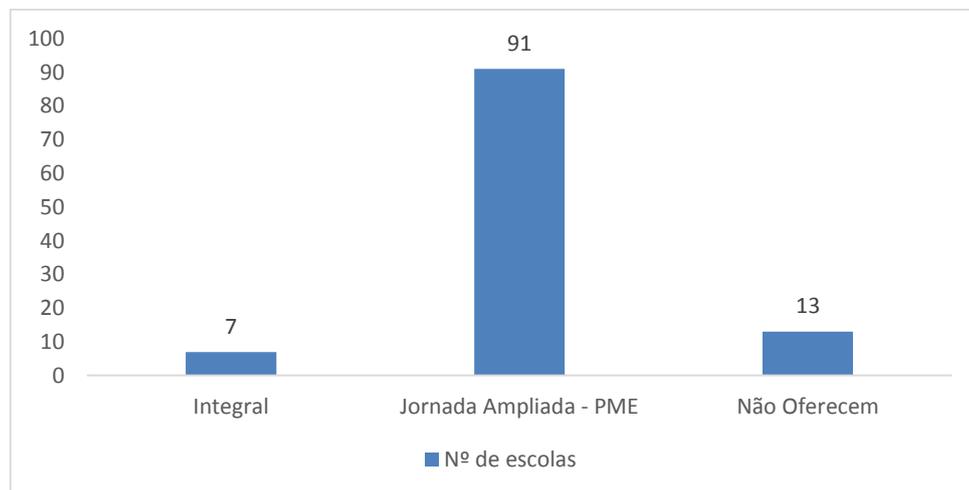
Pelos dados apresentados no Quadro 08 e Gráfico 03, verifica-se que a meta prevista no PNE já foi alcançada pelo município, uma vez que das 111 escolas da educação básica estadual do município de Rio Branco, 91 oferecem atendimento em escolas de jornada ampliada, o que corresponde a 82% das escolas, por intermédio do Programa Mais Educação, política esta adotada pelo estado como política de Educação Integral.

Quadro 08
Dados do tipo de jornada oferecida pelas escolas de Educação Básica (Ensino Fundamental e Médio) em Rio Branco (AC)

Jornada	Nº de escolas	% Escolas
Integral	7	6.3%
Jornada Ampliada - PME	91	82%
Não Oferecem	13	11.7%
Total	111	100%

Fonte: Censo Escolar - SEE/2017

Gráfico 03
Jornada oferecida pelas escolas de Educação Básica (Ensino Fundamental e Médio) em Rio Branco (AC)



Fonte: Censo Escolar - SEE/2017

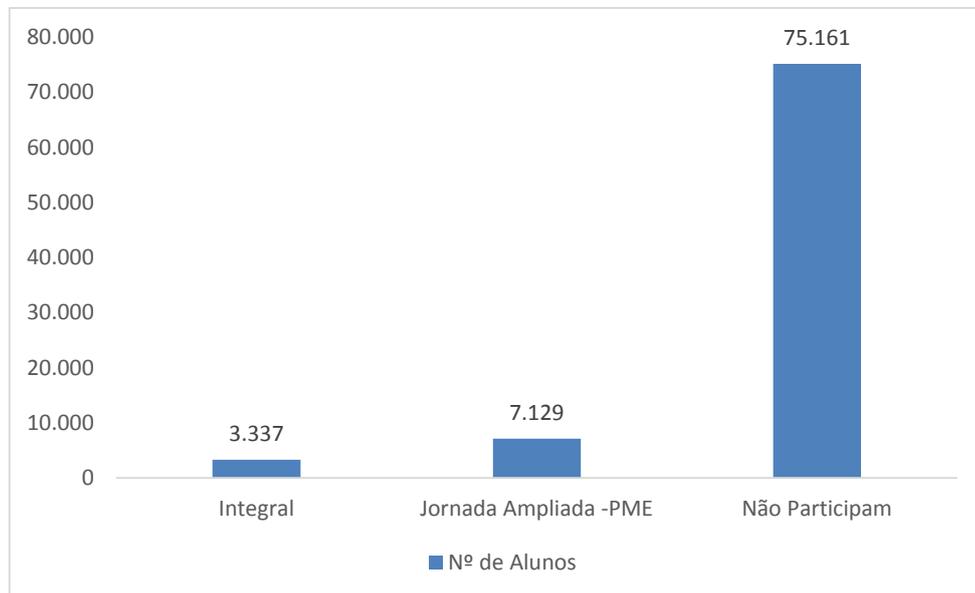
Em relação ao atendimento de alunos em escolas exclusivas de tempo integral, previsto em 50% no PNE, 30% no PEE e 25% no PMEa, o município de Rio Branco não alcançou esta meta, apresentando um percentual de apenas 3.9% (Vide Quadro 09 e Gráfico 04) de matrículas.

Quadro 09
Dados da jornada dos alunos da Educação Básica (Ensino Fundamental e Médio) em Rio Branco (AC)

Jornada	Nº de Alunos	% Alunos
Integral	3.337	3.9%
Jornada Ampliada -PME	7.129	8.3%
Não Participam	75.161	87.8%
Total	85.627	100%

Fonte: Censo Escolar - SEE/2017

Gráfico 04
Jornada dos alunos da Educação Básica (Ensino Fundamental e Médio) em Rio Branco (AC)



Fonte: Censo Escolar - SEE/2017

A mensagem enviada ao Congresso Nacional de 2015 reforça a efetividade do PME, destacando que sua importância está diretamente relacionada à melhoria da aprendizagem. Esta melhoria pode ser verificada na melhoria dos índices das escolas participantes na Prova Brasil, em especial quando considerada as escolas cuja totalidade de seus alunos participaram das atividades pedagógicas em período integral. A adesão ao PME, em 2014 havia alcançado mais de 58 mil escolas (BRASIL, 2015, p. 273).

4.2 Análises e definições dos espaços físicos socioculturais, macrocampos e monitores do Programa Mais Educação

Durante o percurso investigativo percebeu-se que os espaços utilizados na execução das atividades do Programa ultrapassam o caráter físico dos espaços escolares. De acordo com a Portaria Interministerial nº 17/2007, fica explícito que o Programa será implementado “em escolas e em outros espaços socioculturais”. Em todas as orientações referentes se aborda a importância da utilização de espaços comunitários como forma de romper com o rigor que o currículo oferece, induzindo a escola a transcender os seus muros incorporando outros saberes, fundamentais a melhoria da qualidade da aprendizagem.

A concepção de ampliação de tempos e espaços é bastante destacada no caderno Educação Integral: Texto Referência para o Debate Nacional (MEC, 2009, p. 47):

A integração (escola e comunidade) não passa apenas pela possibilidade de deslocamento das atividades de dentro da escola para fora da escola, Sair da escola não significa simplesmente aprender os conteúdos curriculares em outro lugar, com uma aparência mais atrativa e moderna – significa ir além e abrir possibilidades concretas para que os assuntos que interessam às crianças e aos jovens e aqueles assuntos que preocupam a comunidade sejam objeto do trabalho sistemático da escola.

Também está definida a utilização dos espaços comunitários no caderno Programa Mais Educação: Passo a passo (MEC, 2008, p. 16), por meio do provérbio africano que diz “É preciso toda uma aldeia para educar uma criança”. Além disso está anunciado no passo a passo que:

O espaço físico da escola não é determinante para a oferta da 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 mapeamento de espaços, tempos e oportunidades é tarefa que deve ser feita com as famílias, os vizinhos, enfim, toda a comunidade (MEC, 2008, p.16).

Isso posto, reitera-se que o espaço físico da escola não se estabelece como determinante na oferta da Educação Integral e a sua falta não deve se constituir como fator impeditivo, pois poderá ser feito um mapeamento de outros espaços disponíveis, tempos e oportunidades com as famílias e com a comunidade na perspectiva de se verificar quais atividades são possíveis de serem realizadas e de que forma fazê-las na intenção de diminuir as desigualdades de aprendizagem.

Cavaliere (2009) adverte sobre os contratempos que as formas alternativas de ampliação do tempo escolar poderão fixar, contribuindo para a fragmentação e para a perda de direção, não cooperando para a melhoria da qualidade educacional.

A troca com outras instituições sociais e a incorporação de outros agentes educacionais são fundamentais para o enriquecimento da vida escolar, mas as formas alternativas de ampliação do tempo educativo que não tem como centro a instituição, expõe-se aos perigos da fragmentação e da perda de direção. E, principalmente, ronda-lhes o risco de que, ao invés de servirem à melhoria da qualidade da ação educacional, atuem aprofundando ainda mais a precarização da educação [...] (CAVALIERE, 2009, P. 61).

O Programa Mais Educação procura valorizar a construção coletiva de um currículo escolar em que professores, pais e comunidade participem efetivamente, na perspectiva de integrar esse currículo formal com os saberes da comunidade, conforme os documentos oficiais

do programa e sujeitos entrevistados. Para os gestores das escolas pesquisadas a ampliação do Programa Mais Educação se torna difícil, em função da falta de espaços escolares apropriados para o desenvolvimento das atividades. Todas as cinco escolas utilizaram os recursos do Programa para fazer pequenas reformas e adequações de espaços antes subaproveitados.

Na fala do gestor da Escola E4, o mesmo diz que *o PME é “um reforço gratuito uma vez que trata de uma escola com alunos sem recursos”*. Em um outro momento o mesmo se refere ao programa *“como uma ferramenta a mais no auxílio a garantia da aprendizagem”* e continua dizendo que *“a falta de espaços adequados dificulta a execução do programa”*.

O gestor da Escola E3 diz que *“a princípio a dificuldade é a falta de espaço e que a falta de preparo e as constantes trocas de monitores influenciam na desistência dos alunos”*. Já o gestor da E2 diz que, *além da dificuldade de encontrar os monitores para as atividades o valor aquisitivo destinado aos mesmos é baixo, além da falta de apoio da família”*.

De uma forma geral a utilização de espaços comunitários não ocorre com frequência devido à distância, condições físicas desses espaços e também por serem utilizados frequentemente pela comunidade externa, impedindo muitas vezes que as oficinas do programa ocorram nesses espaços. 80% dos gestores disseram que não utilizam regularmente os espaços comunitários devido suas condições físicas e muitas vezes pela falta dos mesmos, optando pela utilização dos espaços escolares como forma de ter um maior controle sobre os alunos. 100% das escolas pesquisadas tem quadra poliesportiva coberta para realização das diversas atividades do programa, motivo este que levaram escolher nesses anos (2008 a 2016), as atividades do macrocampo “esporte e lazer” como futsal, futebol, voleibol, basquete, e outras e do macrocampo “cultura e artes” como danças, capoeira, teatro, entre outras.

Quadro 10

Macrocampos e respectivas atividades selecionadas pelas escolas pesquisadas – 2008/2016

Escolas	Macrocampos/Atividades selecionadas				
	2008/2009	2010/2011	2012/2013	2014/2015	2016
Antônia Fernandes	Acompanhamento pedagógico: letramento, matemática; cultura e artes: teatro; cultura digital: informática; esporte e lazer: judô e mudanças ambientais globais.	Acompanhamento pedagógico: letramento, matemática; cultura e artes: teatro; cultura digital: informática; esporte e lazer: recreação; e mudanças ambientais globais.	Acompanhamento pedagógico: letramento, matemática; capoeira; taekwondo; jornal escolar e pintura.	Acompanhamento pedagógico: letramento, matemática; capoeira; taekwondo e futsal.	Acompanhamento pedagógico: letramento, matemática; capoeira; taekwondo e futsal.
Henrique Lima	Acompanhamento pedagógico: letramento, matemática; bandas e fanfarra; cultura digital: informática; esporte e lazer: voleibol; e horta escolar.	Acompanhamento pedagógico: letramento, matemática; violão; horta escolar; futsal e informática.	Acompanhamento pedagógico: letramento, matemática; violão; xadrez; futsal e informática.	Acompanhamento pedagógico: letramento, matemática; violão; xadrez; futsal e informática.	Acompanhamento pedagógico: letramento, matemática; violão; xadrez; futsal e informática.
Líndaura Martins Leitão	Acompanhamento pedagógico: letramento, matemática; cultura e artes: leitura; cultura digital: informática; esporte e lazer: futsal e recreação.	Acompanhamento pedagógico: letramento, matemática; capoeira; canto coral e leitura.	Acompanhamento pedagógico: letramento, matemática; capoeira; canto coral e esporte.	Acompanhamento pedagógico: letramento, matemática; capoeira; canto coral e recreação.	Acompanhamento pedagógico: letramento, matemática; capoeira; canto coral e recreação.
Lourival Sombra	Acompanhamento pedagógico: letramento, matemática; cultura e artes: danças; cultura digital: informática; esporte e lazer: futsal; e viveiro educador.	Acompanhamento pedagógico: letramento, matemática; horta escolar; dança e futsal.	Acompanhamento pedagógico: letramento, matemática; horta escolar; dança e futsal.	Acompanhamento pedagógico: letramento, matemática; horta escolar; dança e futsal.	Acompanhamento pedagógico: letramento, matemática; horta escolar; dança e futsal.
Maria Chalub Leite	Acompanhamento pedagógico: letramento, matemática; cultura e artes: leitura e bandas fanfarras; esporte e lazer: futebol; Direitos da criança e do adolescente; e horta escolar.	Acompanhamento pedagógico: letramento, matemática; brinquedoteca; jornal escolar; uso eficiente da água e energia e esporte.	Acompanhamento pedagógico: letramento, matemática; brinquedoteca; jornal escolar; futsal	Acompanhamento pedagógico: letramento, matemática; brinquedoteca; futsal; uso eficiente da água e energia e esporte.	Acompanhamento pedagógico: letramento, matemática; brinquedoteca; futsal; uso eficiente da água e energia e esporte.

Fonte: Elaborado pelo autor com base no SIMEC, 2016.

Todos os macrocampos e/ou oficinas do macrocampo podem ser substituídos durante a nova adesão ao Programa no ano seguinte, com exceção do macrocampo acompanhamento pedagógico, que é obrigatório para todas as escolas de acordo com as orientações do Programa Mais Educação. Essas oficinas são substituídas a partir das escolhas feitas pelas equipes gestoras das escolas pesquisadas, baseada nos espaços disponíveis na escola para realização das mesmas, não levando-se em conta as escolhas dos alunos e nem dos professores.

As atividades do Programa são desenvolvidas por educadores de fora da escola, de preferência da comunidade no qual a escola está inserida. Essesicineiros são estudantes universitários das áreas afins ou pessoas da comunidade com ensino médio e habilidades inerentes a atividade o qual pretende ser monitor. Verificamos também que tinha um educador com nível superior em educação física e um mestre de capoeira.

Todos os diretores das cinco escolas afirmaram que em função da baixo valor pago como ajuda de custo aos monitores, a rotatividade deles é muito grande prejudicando o desenvolvimento do Programa. No momento em que o monitor consegue algo que ele vá ter uma remuneração maior, ele abdica do Programa.

De acordo com o caderno Programa Mais Educação: Passo a Passo (2008):

A educação Integral abre espaço para o trabalho dos profissionais da educação dos educadores populares, estudantes e agentes culturais (monitores), observando-se a Lei nº 9.608/1998, que dispõe sobre o serviço voluntário. Trata-se de uma dinâmica instituidora de relações de solidariedade e confiança para construir **redes de aprendizagem**, capazes de influenciar favoravelmente o desenvolvimento dos estudantes. Nessa nova dinâmica, reafirma-se a importância e o lugar dos professores e gestores das escolas públicas, o papel da escola, sobretudo porque se quer superar a frágil relação que hoje se estabelece entre a escola e a comunidade, expressa inclusive na conceituação de turno x contraturno, currículo x ação complementar. As atividades poderão ser acompanhadas por estudantes universitários, com formação específica nos macrocampos e com habilidades reconhecidas pela comunidade (MEC, 2008, p.12).

No município de Rio Branco não existe o Comitê Metropolitano nem o Comitê Estadual do Mais Educação. Esse comitê formado por diferentes agentes envolvidos com a ação tem caráter consultivo, deliberativo e fiscalizador. Contudo, não se efetivou como uma das instâncias de discussões, participações e compartilhamento de decisões do Programa na perspectiva de uma ação intersetorial, como expressam os documentos. Segundo os coordenadores de ensino das cinco escolas pesquisadas, o que existe na escola é uma equipe gestora que atua juntamente com o Conselho Escolar, incentivando as ações que promovam a melhoria do ensino e, conseqüentemente, o aprendizado dos alunos.

A figura do coordenador do programa na escola só existiu nos primeiros anos de implantação do programa (2009/2010). Em função da insuficiência de recursos da Secretaria Estadual de Educação, a coordenação do programa na escola ficou sob a responsabilidade da equipe pedagógica, mais especificamente com a coordenação de ensino. Esse coordenador específico na escola é fundamental na gestão do Programa, na perspectiva de se garantir a sua funcionalidade como, por exemplo, a definição de oficinas, turmas, horários, locais, acompanhamento do planejamento e a execução das oficinas. Portanto, a contrapartida exigida pelo MEC de um coordenador específico na escola, não se consolidou dificultando sobremaneira o desenvolvimento do Programa.

Com relação as formações dos agentes envolvidos com o Programa, os diretores das escolas pesquisadas (100%) disseram que mensalmente ocorrem as videoconferências, realizadas pelo MEC, que tratam da operacionalização administrativa e pedagógica do Programa. No que se refere a formação para os monitores foi feita a capacitação pela Universidade Federal do Acre (UFAC) no ano de 2011. Informaram também que ultimamente as formações disponibilizadas pela Secretaria Estadual de Educação são voltadas para a equipe gestora das escolas, não envolvendo os oficinairos do Programa.

Em 2012 aconteceu o I Encontro Estadual do Mais Educação, promovido pela Secretaria Estadual de Educação (SEE), Secretaria Municipal de Educação (SEME) em parceria com o Ministério da Educação (MEC).

4.3 O entrecruzamento de olhares sobre o Programa Mais Educação: as escritas e o contexto dos resultados

Nos capítulos anteriores organizamos um referencial teórico e normativo indicativo dos conceitos, práticas e legislação que consideram a educação integral. Nessa parte do estudo será apresentada a análise e interpretação dos dados que emergiram das escritas dos sujeitos da pesquisa das cinco escolas investigadas, cujo objetivo é desvelar a concepção de educação integral anunciada na Portaria nº 17/2007 que institui o Programa Mais Educação e nos escritos dos sujeitos investigados buscar encontrar elementos para responder a questão de estudo que norteia essa pesquisa, isto é, *“O Programa Mais Educação pode ser considerado uma política de melhoria da qualidade do trabalho escolar ou uma estratégia para elevação dos índices de rendimento das escolas participantes?”*.

Como foi dito na introdução deste estudo, utilizamos a análise de conteúdo de Bardin (1994) enquanto procedimento metodológico para orientar a análise dos documentos normativos do Programa Mais Educação e nos questionários que foram formalizadas junto aos diretores, coordenadores e professores das escolas investigadas cujos resultados servirão de referência e subsídio para se atingir os objetivos propostos na pesquisa.

Na pré-análise realizamos a “leitura flutuante” do objeto da pesquisa na intenção de sistematizarmos as primeiras reflexões sobre o tema, momento este em que se desenvolveu a organização inicial do corpus do estudo. Assim, selecionamos a Portaria Interministerial nº 17/2007 e o Passo a Passo que institui o Programa Mais Educação, compreendida como a parte normativa, visto que nosso objetivo consiste em “descrever e analisar o processo de implantação do Programa Mais Educação com vistas a identificar sua contribuição à melhoria da qualidade do ensino e à elevação dos índices de rendimento dos alunos”.

O passo seguinte constou do processo de definição de categorias que permeiam a educação integral a partir da exploração do *material bruto*. Essas categorias foram desconexas do corpo do texto na perspectiva de compreendermos melhor suas características. Assim, como afirma Frigotto (2006), o investigador vai à realidade com uma postura teórica definida desde o início, partindo em seguida para lapidar o material acumulado.

As categorias definidas “a posteriori” foram: Diretrizes e características do Programa; Influência do PME sobre o trabalho da escola (tempo escolar); Melhoria/correção das avaliações escolares e impressões dos sujeitos da pesquisa sobre a adoção do Programa Mais Educação em sua escola. A partir dessas categorias os dados brutos foram traduzidos de forma simplificada, originando uma “Matriz de Referência”. (Vide Quadro 11).

Quadro 11

Matriz de Referência das amostras das escritas dos documentos oficiais do PME e dos sujeitos da pesquisa

Categoria de Análise	Contexto que emergiram da Portaria Interministerial e do Passo a Passo do PME
	PORTARIA NORMATIVA INTERMINISTERIAL Nº 17, DE 24 DE ABRIL DE 2007
Diretrizes e Características do Programa	<ol style="list-style-type: none"> 1. 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 [...] (art. 6º). 2. Contemplar a ampliação do tempo e do espaço educativo de suas redes e escolas, pautada pela noção de formação integral e emancipadora (art. 6º, I). 3. Integrar as atividades ao projeto político-pedagógico das redes de ensino e escolas participantes (art. 6º, III). 4. Fomentar a participação das famílias e comunidades nas atividades desenvolvidas, bem como da sociedade civil, de organizações não-governamentais e esfera privada (art. 6º, VI).

	PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO: PASSO A PASSO
Diretrizes e Características do Programa	<p>5. O PME 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. (p. 06).</p> <p>6. O Programa Mais Educação atende, prioritariamente, escolas de baixo IDEB, inicialmente situadas em capitais e regiões metropolitanas, chegando no ano 2010 em cidades com mais de 90.000 habitantes em territórios marcados por situações de vulnerabilidade social e educacional, que requerem a convergência prioritária de políticas públicas. (p. 08).</p> <p>7. O PME é operacionalizado pela Secretaria de Educação Básica – SEB, por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE para as escolas prioritárias, cuja listagem é anualmente incluída no Sistema Integrado de Monitoramento do Ministério da Educação – SIMEC. (p. 08).</p> <p>8. Para ampliação do cenário educativo e portanto das oportunidades formativas oferecidas por estas escolas, as atividades fomentadas foram organizadas nos seguintes macrocampos. (p. 08).</p>
Influência do PME sobre o trabalho da escola (tempo escolar)	<p style="text-align: center;">Contexto das escritas que emergiram dos sujeitos da pesquisa (extraídas dos questionários).</p> <p>E1(D/C) – Melhor aprendizado, comportamento e relacionamento dos alunos entre eles e com professores;</p> <p>P1/P2 – Pais mais presentes na escola;</p> <p>E2(D/C) – Possibilita maior envolvimento da comunidade na escola; Respeito aos direitos das crianças e adolescentes; Permitiu o desenvolvimento no espaço escolar de trabalhos em equipe;</p> <p>P1/P2 – Melhoria da autoestima dos alunos;</p> <p>E3(D/C) – Ajuda a tirar meninos(as) da rua, e a complementar a sua alimentação diária; Igualdade de oportunidades;</p> <p>P1/P2 – Maior participação dos alunos nas aulas</p> <p>E4(D/C) – Disciplina; respeito ao outro, combate à discriminação e solidariedade;</p> <p>P1/P2 - Possibilitou o desenvolvimento de trabalhos interdisciplinares;</p> <p>E5(D/C) – Proporciona acesso à cultura, lazer e esporte no contraturno; Oferece condições de atendimento a grupos com dificuldades específicas;</p> <p>P1/P2 – Os alunos começaram a fazer as tarefas escolares e a trazer o livro didático para a escola.</p>
Melhoria/correção das avaliações escolares	<p>E1(D/C) – Avanço na aprendizagem dos alunos com novas práticas pedagógicas;</p> <p>P1/P2 – Alunos mais interessados;</p> <p>E2(D/C) – Professores passaram a monitorar as dificuldades dos alunos;</p> <p>P1/P2 – As notas dos alunos cresceram;</p> <p>E3(D/C) – Sim, porque os alunos recebem um reforço do que eles estão estudando na sala de aula do turno regular;</p> <p>P1/P2 – Sim, porque tem tido uma maior participação dos alunos nas aulas;</p> <p>E4(D/C) – Participação dos alunos na avaliação de sua aprendizagem; profissionais da escola passaram a ser avaliados;</p> <p>P1/P2 – Monitoramento do processo de aprendizagem dos alunos;</p> <p>E5(D/C) – A falta de monitores qualificados compromete os resultados dos alunos;</p> <p>P1/P2 – A melhoria da aprendizagem foi pouca.</p>
Impressões dos sujeitos da pesquisa sobre a adoção do Programa Mais Educação em sua escola	<p>E1(D/C) – O Programa permitiu integrar os alunos em atividades socioculturais</p> <p>P1/P2 – O PME possibilita aos alunos novas atividades culturais e esportivas;</p> <p>E2(D/C) – Maior participação da comunidade nas ações da escola, como a construção de horta escolar, pequenos reparos nos espaços físicos, etc.</p> <p>P1/P2 – Maior aproximação entre escola e famílias;</p> <p>E3(D/C) – Mudanças na rotina do trabalho escolar</p> <p>P1/P2 – Mudanças nas atitudes dos alunos;</p> <p>E4(D/C) – Previne e combate o trabalho infantil de adolescentes e jovens, tirando-os da rua;</p>

	<p>P1/P2- Influencia no comportamento dos alunos; E5(D/C) – Auxilia na melhoria das práticas educativas; dificuldade na produção de material específico; aperfeiçoar a relação escola-comunidade; P1/P2 - Falta de articulação entre os diferentes turnos; os monitores não participam da avaliação dos alunos, fica na nossa responsabilidade.</p>
<p>Obs.: E1 a E5 – referente as cinco Escolas; D- referente ao Diretor; P- referente ao professor; C- referente ao Coordenador.</p>	

Fonte: Elaborado pelo pesquisador, 2017.

As amostras das escritas revelaram dados exibidos pelos documentos normativos e pelos sujeitos da pesquisa das cinco escolas nomeadas por (E1, E2, E3, E4 e E5).

A primeira categoria de análise, presente no quadro 12, pelo critério temático, foi denominada “*Diretrizes e Características do Programa*”, emergida como essencial à compreensão do objeto de análise desta pesquisa, o Programa Mais Educação. Esta categoria surge com a finalidade de buscar atingir nosso primeiro objetivo específico que consiste em identificar as concepções e características gerais do PME como política pública de Educação Integral. Entendemos “diretrizes” como orientações que definem e regulam um caminho a ser seguido, isto é, são instruções para se estabelecer um plano, uma ação, etc.

Aqui faremos destaque aos elementos que constam nos documentos oficiais, considerados relevantes, conforme quadro 12.

Quadro 12
Categoria “Diretrizes e Características do Programa”, com amostras dos documentos oficiais

Categoria de Análise	Contexto que emergiram da Portaria Interministerial e do Passo a Passo do PME
	PORTARIA NORMATIVA INTERMINISTERIAL Nº 17, DE 24 DE ABRIL DE 2007
Diretrizes e Características do Programa	<ol style="list-style-type: none"> 1. 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 [...] (art. 6º). 2. Contemplar a ampliação do tempo e do espaço educativo de suas redes e escolas, pautada pela noção de formação integral e emancipadora (art. 6º, I). 3. Integrar as atividades ao projeto político-pedagógico das redes de ensino e escolas participantes (art. 6º, III). 4. Fomentar a participação das famílias e comunidades nas atividades desenvolvidas, bem como da sociedade civil, de organizações não-governamentais e esfera privada (art. 6º, VI).
	PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO: PASSO A PASSO
Diretrizes e Características do Programa	<ol style="list-style-type: none"> 5. O PME 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. (p. 06). 6. O Programa Mais Educação atende, prioritariamente, escolas de baixo IDEB, inicialmente situadas em capitais e regiões metropolitanas, chegando no ano 2010 em cidades com mais de 90.000 habitantes em territórios marcados por situações de vulnerabilidade social e educacional, que requerem a convergência prioritária de políticas públicas. (p. 08).

	<p>7. O PME é operacionalizado pela Secretaria de Educação Básica – SEB, por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola²² – PDDE do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE para as escolas prioritárias, cuja listagem é anualmente incluída no Sistema Integrado de Monitoramento do Ministério da Educação – SIMEC. (p. 08).</p> <p>8. Para ampliação do cenário educativo e portanto das oportunidades formativas oferecidas por estas escolas, as atividades fomentadas foram organizadas nos seguintes macrocampos. (p. 08).</p>
--	--

Fonte: Elaborado pelo pesquisador, 2017.

A análise das amostras das escritas dos documentos oficiais apontam que em relação ao tema educação integral em jornada ampliada este recebe amparo legal a nível nacional a partir da Lei 9.394/96 que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), determinando que o “ensino fundamental será ministrado progressivamente em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino”, Cf. art. 34º, § 2.

Em linhas gerais, a análise de alguns aspectos da legislação educacional proporciona informações a nossa pesquisa. Diante dessa concepção, refletir a despeito da educação integral no contexto atual implica direcionar o olhar para uma compreensão de educação que se desenvolve em tempos, espaços e práticas curriculares inovadoras, contemplando múltiplas possibilidades de realização dentro ou fora da escola.

Tais questões podem ser evidenciadas nas amostras 1 que diz “*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 [...]*”, Cf. art. 6º, e a amostra 2, em que deve “*Contemplar a **ampliação do tempo e do espaço educativo** de suas redes e escolas, pautada pela noção de formação integral e emancipadora*”, Cf. art. 6º, Inciso I, do quadro 12.

Nessa direção é que se entende que a incorporação de novos repertórios educativos ao currículo através do PME pode ser favorável à melhoria da qualidade do ensino nas escolas e a elevação dos índices de rendimento dos alunos, respondendo em parte o objetivo dessa pesquisa, pois na concepção de Cavaliere (2007), a ampliação do tempo diário de escola pode ser entendida e justificada de diferentes formas:

- (a) ampliação do tempo como forma de se alcançar melhores resultados da ação escolar sobre os indivíduos, devido à maior exposição desses às práticas e rotinas escolares;
- (b) ampliação do tempo como adequação da escola às novas condições da vida urbana, das famílias e particularmente da mulher;
- (c) ampliação do tempo como

²² Criado em 1995, O PDDE tem por finalidade prestar assistência financeira em caráter suplementar, às escolas públicas da educação básica das redes estaduais, municipais e do Distrito Federal e às escolas privadas de educação especial mantidas por entidades sem fins lucrativos, registradas no Conselho Nacional de Assistência Social - CNAS. (BRASIL - PORTAL DO FNDE, 2017, p. 01).

parte integrante da mudança na própria concepção de educação escolar, isto é, no papel da escola na vida e na formação dos indivíduos. (CAVALIERE, 2007, p. 1016).

Desse modo, ressalta-se que a função da escola associa-se a uma dimensão social mais ampla, oferecendo oportunidades educacionais imprescindíveis à formação completa do aluno. Assim sendo, a implementação da educação integral abrange tanto a comunidade escolar como a sociedade que a envolve. Tal assertiva pode ser identificada conforme observamos nas amostras 1, em que “*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 [...] , Cf. art. 6º*” e amostra 4 quando diz que deve “*Fomentar a participação das famílias e comunidades nas atividades desenvolvidas, bem como da sociedade civil, de organizações não-governamentais e esfera privada*”, Cf. art. 6º, inciso VI, vide quadro 12.

A partir desse entendimento esse conceito repensa o território e não somente a escola como um espaço educativo capaz de desenvolver a potencialidade humana de forma integral, implicando a “conversão do território urbano em território intencionalmente educador” (MOLL, 2008, p. 14). Nessa perspectiva, a categoria “***diretrizes e características do programa***”, junta os dispositivos legais que darão respaldo ao processo de implementação da educação integral nas escolas públicas brasileiras.

Destarte, apresentar o ordenamento jurídico pertinente ao programa parece ser imprescindível para a compreensão da proposta de educação integral fomentada através do Programa Mais Educação, observados nas amostras 5 quando se reporta que “*O PME 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, (p. 06)*” e na amostra 7 quando retrata que, “*O PME é operacionalizado pela Secretaria de Educação Básica – SEB, por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE para as escolas prioritárias, cuja listagem é anualmente incluída no Sistema Integrado de Monitoramento do Ministério da Educação – SIMEC. (p. 08)*”, do quadro 12.

Segundo informações dos gestores das escolas pesquisadas todo corpo docente conhece as finalidades e objetivos do Programa Mais Educação. No entanto, tal afirmação soa como contraditória nas manifestações de alguns professores quando das respostas aos questionários. O professor P1/P2 da escola E3, por exemplo, se reporta ao assunto assim: “*conheço em parte*

pois acredito que o programa serve para incorporar alunos com dificuldades de aprendizagens em atividades que lhe sirva para melhorar em sala de aula”.

Quanto aos documentos oficiais do Programa 100% dos gestores e coordenadores disseram conhecer o caderno do Programa Mais Educação: Passo a Passo (MEC 2009); 60% dos gestores e 40% dos coordenadores falaram que conhecem o caderno Educação Integral: Texto Referência para o Debate Nacional (MEC 2009); 20% dos gestores e coordenadores falaram que conhecem o caderno Programa Mais Educação: Gestão Intersetorial no Território (MEC 2009) e 20% dos gestores e coordenadores falaram que conhecem o caderno Redes de Saberes: Pressupostos para Projetos Pedagógicos Educação Integral (MEC 2009).

Em consonância a essa perspectiva encontra-se menção às características e aos novos desafios impostos à educação, na publicação do Ministério da Educação e da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD).

[...] as funções historicamente definidas para cada uma das instituições socializadoras, entre elas a escola, estão também se modificando e exigindo novas configurações, o que implica agregar novos elementos aos conceitos existentes e assumir novas posturas, mais dialógicas e articuladas, destinando novos acordos entre essas instituições (BRASIL, 2009, p. 21-22).

Ainda referindo-se à jornada ampliada o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação preconiza alguns pontos que consideramos importantes à compreensão do nosso objeto de estudo. No artigo 2º, diretriz VI, anuncia que é necessário *“combater a repetência, dadas as especificidades da rede, pela adoção de práticas como aulas de reforço no contraturno, estudos de recuperação e progressão parcial”* sendo esta uma primeira indicação da necessidade da ampliação da jornada escolar, fato observado nos questionários com os sujeitos envolvidos.

Refletir sobre a categoria ***“diretrizes e características do programa”*** requer a compreensão de que a diretriz se constitui como a parte normativa, compreendida no corpo do texto, onde estão presentes as normas de conteúdo e as disposições relativas às medidas necessárias para a implementação das normas da lei. O objeto a ser normatizado, sanciona que a Portaria nº 17 *“institui o Programa Mais Educação, procurando fomentar a educação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio do apoio a atividades socioeducativas no contraturno escolar”*. Esta questão está apontada nas amostras 1, quando retrata que *“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 [...]”*, Cf. art. 6º e

amostra 2, quando diz que deve “*Contemplar a **ampliação do tempo e do espaço educativo de suas redes e escolas, pautada pela noção de formação integral e emancipadora***”, Cf. art. 6º, inciso I, do quadro 12. . Essa portaria, se ampara na Constituição Federal de 1988 e no ECA, conforme descrito no capítulo II, p. 56.

Partindo desse entendimento a LDB em seu artigo 34 ressalta a necessidade de, “*progressiva ampliação do período de permanência na escola*”, como o ECA em seu artigo 3º, que visa garantir a proteção integral e de “*todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana [...]*”, são preceitos fundamentais à concepção de educação integral do Programa Mais Educação. É importante esclarecer que a LDB também retoma a expressão “**tempo integral**”, em seu artigo 87, § 5º quando retrata que “*serão conjugados todos os esforços objetivando a progressão das redes escolares públicas urbanas de ensino fundamental para o regime de escolas de tempo integral*” (BRASIL, 1996).

Nesse sentido, a legislação leva-nos a refletir sobre as formas alternativas de organização desse tempo. Sendo que o artigo 87 da referida lei institui a década da educação iniciada em 1997, determinando como período pelo qual deveriam ter sido compatibilizados todos os esforços com vistas à implementação progressiva das escolas de tempo integral nas redes escolares públicas urbanas.

Segundo Cavaliere (2007), a tradição da organização escolar brasileira se estabelece da seguinte forma:

Turnos parciais, com jornadas em torno de quatro horas. Em muitos momentos da história admitiram-se oficialmente jornadas de menos de quatro horas e até de duas horas e meia, mas sempre vistas como temporárias e excepcionais. A ampliação do tempo de escola pode ser gradativa, estabelecendo aos poucos turnos de cinco horas e mais, ou por projetos, com a implantação, em geral localizada em algum setor do sistema de ensino, da jornada escolar de sete a oito horas. (CAVALIERE, 2007, p. 1024).

É neste cenário de implantação do Programa Mais Educação, em cinco escolas piloto do Estado do Acre, com o funcionamento de quatro horas diárias e que passam a funcionar no contraturno com um acréscimo de três horas, completando uma jornada diária de sete horas, para atender os objetivos do PME. Conforme apontam os sujeitos investigados e os relatórios anuais das escolas, registrados nas amostras 5 descritas a seguir, “*O PME 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*”, Cf. p. 06 e amostra 06, “*O Programa Mais Educação atende, prioritariamente, escolas de baixo IDEB, inicialmente situadas em capitais e regiões metropolitanas, chegando*

no ano 2010 em cidades com mais de 90.000 habitantes em territórios marcados por situações de vulnerabilidade social e educacional, que requerem a convergência prioritária de políticas públicas, Cf. p. 08”, do quadro 12.

Percebe-se que essas atividades no contraturno vem complementar as aprendizagens ofertadas pela escola, proporcionando uma formação integral de seus alunos, identificados nas amostras 3, descritas como segue, “*integrar as atividades ao projeto político-pedagógico das redes de ensino e escolas participantes, art. 6º, III*” e amostra 8, que diz “*para ampliação do cenário educativo e portanto das oportunidades formativas oferecidas por estas escolas, as atividades fomentadas foram **organizadas** nos seguintes **macrocampos**”, Cf. p. 08, descritos no quadro 12.*

Em se tratando desse movimento, a Portaria nº 17 também prevê a ampliação do espaço educativo, utilizando o território da cidade, de forma a permitir que a escola redefina o seu papel em relação aos outros agentes. Esse espaço constitui-se como um ambiente propício para desenvolver a aprendizagem, envolvendo a comunidade, o bairro, a cidade, o estado ou o país, conforme expresso na amostra 6, “*O Programa Mais Educação atende, prioritariamente, **escolas de baixo IDEB**, inicialmente situadas em capitais e regiões metropolitanas, chegando no ano 2010 em cidades com mais de 90.000 habitantes em territórios marcados por situações de vulnerabilidade social e educacional, que requerem a convergência prioritária de políticas públicas”, Cf. p. 08, descrito no quadro 12.*

No entanto, o uso dos espaços públicos e privados não se limita às crianças que frequentam a escola de tempo integral, mas é extensivo a todos os alunos da rede estadual de ensino e comunidades, conforme aponta a amostra 4, “*Fomentar a **participação das famílias e comunidades** nas atividades desenvolvidas, bem como da sociedade civil, de organizações não-governamentais e esfera privada, em seu art. 6º, inciso VI”, descritos no quadro 12. Segundo Gadotti (2009), o regime de colaboração, traduzido pela busca de parcerias, ocorre não só entre as esferas do governo, mas também entre o público e o privado.*

O que depreende-se das amostras dos documentos oficiais é que esse novo modelo de educação que se estabelece está voltado para uma educação integral em parceria com as famílias e comunidades, em conformidade com os interesses das crianças e adolescentes, na intenção de se evitar a fragmentação dos espaços educativos da escola de Tempo Integral.

A partir dessas considerações elencadas, no que se refere à categoria “***Diretrizes e Características do Programa***”, apontam a normatização dos documentos oficiais como uma das possibilidades para a melhoria da qualidade do ensino e da elevação dos índices de

rendimento dos alunos. No entanto, percebe-se que, no contexto da prática, o que está proclamado nos documentos oficiais do Programa não condiz com algumas das ações realizadas nas escolas. Ações estas que, muitas vezes são feitas de forma improvisada para tão somente fazer cumprir a agenda pre-determinada sem que objetivos muito claros sejam definidos.

A categoria 2 “*Influência do PME sobre o trabalho da escola (tempo escolar)*” surge como medida estratégica de compreensão do objetivo desta pesquisa, destacados pelos sujeitos das escolas E1, E2, E3, E4 e E5 que os consideraram relevantes em suas reflexões, conforme quadro 13. Esta categoria se aproxima de um dos objetivos específicos desta pesquisa que consiste em analisar os impactos do PME no cotidiano de cinco escolas públicas de Ensino Fundamental da Cidade de Rio Branco.

Quadro 13
Categoria “*Influência do PME sobre o trabalho da escola (tempo escolar)*”, contendo amostras das escritas dos sujeitos da pesquisa

Influência do PME sobre o trabalho da escola (tempo escolar)	Contexto das escritas que emergiram dos sujeitos da pesquisa (extraídas dos questionários e entrevistas).
	<p>E1(D/C) – Melhor aprendizado, comportamento e relacionamento dos alunos entre eles e com professores;</p> <p>P1/P2 – Pais mais presentes na escola;</p> <p>E2(D/C) – Possibilita maior envolvimento da comunidade na escola; Respeito aos direitos das crianças e adolescentes; Permitiu o desenvolvimento no espaço escolar de trabalhos em equipe;</p> <p>P1/P2 – Melhoria da autoestima dos alunos;</p> <p>E3(D/C) – Ajuda a tirar meninos(as) da rua, e a complementar a sua alimentação diária; Igualdade de oportunidades;</p> <p>P1/P2 – Maior participação dos alunos nas aulas;</p> <p>E4(D/C) – Disciplina; respeito ao outro, combate à discriminação e solidariedade;</p> <p>P1/P2 - Possibilitou o desenvolvimento de trabalhos interdisciplinares;</p> <p>E5(D/C) – Proporciona acesso à cultura, lazer e esporte no contraturno; Oferece condições de atendimento a grupos com dificuldades específicas;</p> <p>P1/P2 – Os alunos começaram a fazer as tarefas escolares e a trazer o livro didático para a escola.</p>

Fonte: Elaborado pelo pesquisador, 2017.

Na tentativa de estabelecer uma interlocução com os autores que fundamentam a abordagem do tema como, por exemplo, Cavaliere (2009) esta diz que a efetivação da ampliação do tempo, do espaço e dos profissionais da escola fundamental brasileira, faz-se necessário o fortalecimento de sua capacidade como agência de socialização e de difusão cultural, além da sua articulação com outras instituições.

Refletir sobre a categoria “*Influência do PME sobre o trabalho da escola (tempo escolar)*”, requer a compreensão de que as reformas educacionais desencadeadas no Brasil e América Latina na década de 1990 tem posto a educação em uma posição estratégica frente as demandas atribuídas pelo mercado, vinculando nesse contexto à organização da escola em tempo integral. Dialogando com Mosna (2014, p. 120) percebe-se que o quesito “tempo escolar

parcial” é um elemento que, há muitas décadas, vem sendo apontado como relacionado à baixa qualidade educacional. A discussão acerca dessa questão é de fundamental importância no sentido de compreender a ampliação do tempo na perspectiva da proposta de escolas de tempo integral.

Na visão de Brandão (2009), o horário escolar ampliado é uma condição de “cidadania escolar” para crianças que sofrem com a baixa qualidade do ensino oferecida pelo poder público, com raras exceções. Constatou-se que essa ampliação do tempo permite o acesso ao conhecimento sistematizado de estudos orientados das classes sociais menos favorecidas, de trabalhos em equipe, de projetos interdisciplinares, além de práticas esportivas.

Estas impressões podem ser extraídos dos enxertos e fragmentos das falas do diretor e coordenador das escolas E2(D/C) conforme descrito a seguir, “*Possibilitou o desenvolvimento de trabalhos em equipes*”, e professor P1/P2 da escola E3 “*Maior participação dos alunos nas aulas*”, P1/P2 da escola E4 “*Possibilitou o desenvolvimento de trabalhos interdisciplinares*” e diretor e coordenador da escola E5(D/C), “*Proporciona acesso à cultura, lazer e esporte no contraturno; Oferece condições de atendimento a grupos com dificuldades específicas*”, Cf. descrito no quadro 13.

Conforme descrito pelos sujeitos o PME procura incidir na qualidade da educação e como política reparadora se propõe a promover igualdade nas condições de aprendizagem. Nesse sentido, “a qualidade da educação abarca um conjunto complexo de fatores que vai desde as condições físicas das escolas, os equipamentos, o projeto curricular, além de fatores externos à escola como as desigualdades sociais e, particularmente, educacionais” (MOSNA, 2014, p. 118).

A partir dessa compreensão, percebe-se que o Programa Mais Educação é concebido por uma proposta de ampliação da jornada escolar no contraturno, por meio de atividades socioeducativas complementares ao turno regular, desenvolvidas dentro ou fora da escola, como evidenciado na fala do diretor e coordenador da escola E2(D/C), quando se reportam que “*Possibilita maior envolvimento da comunidade na escola; Respeito aos direitos das crianças e adolescentes; Permitiu o desenvolvimento no espaço escolar de trabalhos em equipe*”; e diretor e coordenador da escola E5(D/C), quando nos falam que “*Proporciona acesso à cultura, lazer e esporte no contraturno; Oferece condições de atendimento a grupos com dificuldades específicas*”, vide quadro 13.

No entanto, Cavaliere (2007, p. 1021) ressalta que “a ampliação do tempo de escola somente se justifica na perspectiva de propiciar mudanças no caráter da experiência escolar, ou

melhor, na perspectiva de aprofundar e dar maior consequência a determinados traços da vida escolar”.

Leclerc e Moll (2012, p. 7), destacam que um dos problemas do programa é a falta de integração e articulação entre os diferentes turnos:

Trata-se do olhar, a ser desconstruído, que capta o turno fixo, em que prevalecem as disciplinas tradicionais, que constituem o núcleo duro do currículo e os contraturnos flexíveis, em que prevalecem as atividades que procuram tornar o tempo escolar agradável. A superação dessa organização temporal e a vivência do tempo contínuo é um importante desafio a ser enfrentado e que, seguramente, acompanhará a proposição das Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Integral em Tempo Integral a serem propostas pelo Conselho Nacional de Educação em 2012.

No capítulo II deste estudo foram descritas as experiências de escolas de tempo integral implementadas no Brasil no século XX. Pode-se dizer por aproximação que quando se trata do tempo escolar a proposta do Programa Mais Educação apresenta uma certa harmonia com essas experiências em que pese as diferenças de contexto, temporalidades e concepções político-filosóficas que são diamétricas. Por exemplo, o Centro Educacional Carneiro Ribeiro (CECR) idealizado por Anísio Teixeira nos anos 50, recomendava uma educação integral em horário integral, enquanto a proposta de educação integral da contemporaneidade, presente na portaria 17/2007, defende uma ampliação da jornada escolar na forma de turno e contraturno. Mesmo definidas por concepções diferentes, esses modelos de ampliação da jornada apontam para uma tendência da melhoria da qualidade da educação no Brasil.

De acordo com Santos (2009, p. 54), a ampliação do tempo escolar é assinalada como importante possibilidade para a formação global do aluno ao propiciar atividades diversificadas e contemplar as “múltiplas dimensões do sujeito”.

Verifica-se que essas atividades socioeducativas precisam estar inseridas na proposta pedagógica escolar para que não se tornem ações fragmentadas ou isoladas, diferenciando-se das atividades regulares, e indo de encontro à proposta de formação integral do educando. Miguel (2012, p. 113), destaca que “para se conseguir atingir a qualidade no ensino, torna-se imprescindível que o trabalho pedagógico tenha uma intenção educativa, expressa por intermédio de um planejamento com objetivos a serem atingidos”.

Assim sendo, a perspectiva que se tem é que o conhecimento sistematizado na escola seja socializado e trabalhado de forma não fragmentado, mas vinculado à realidade dos alunos proporcionando-lhes acesso a novas práticas culturais. Sobre essa questão a falta de um diretor e de um coordenador são emblemáticas (escola E5(D/C): *“Proporciona acesso à cultura, lazer*

e esporte no contraturno; Oferece condições de atendimento a grupos com dificuldades específicas”, Cf. descrito no quadro 13.

Conforme se observa e se depreende dos escritos dos sujeitos da escola E1, E2, E3, E4 e E5 “a ampliação do tempo escolar é uma medida necessária para proteção de crianças e adolescentes frente ao risco social, na perspectiva de favorecer o acesso dos educandos da escola às novas oportunidades”. Portanto, o tempo escolar em pauta deve ser direcionado como tempo para aprendizagem e tempo para resolução de problemas sociais. Outra medida, de natureza compensatória e de fundo econômico e social que corrobora com a defesa do horário integral como elemento de proteção dos alunos, é a oferta de mais refeições aos mesmos.

Segundo Pires (2007) “o conformismo [...] e a aceitação das condições precárias em que a maioria das escolas se encontra, implica a legitimação e reprodução da cultura de classes, que submete as pessoas de classes econômicas desfavorecidas à ambientes precários, como se esta fosse uma característica inerente a sua condição social” (PIRES, 2007, p. 97).

A organização do tempo escolar em período integral proporciona uma certa equidade como igualdade possível, visto que as oportunidades estariam ofertadas a todos na premissa de propiciar condições para permanência do aluno na escola, principalmente os de famílias de baixa renda, conforme depoimento do diretor e coordenador da escola **E3(D/C)** “Ajuda a tirar *meninos(as) da rua, e a complementar a sua alimentação diária; Igualdade de oportunidades”, Cf. descrito no quadro 13.*

Sendo assim, a educação passa a ser compreendida como “uma medição fundamental na perspectiva de construção de uma sociedade orientada pelo princípio da igualdade substantiva” (MIRANDA, 2009). Assim, quando a escola é constituída de fato como direito universal, essa igualdade poderá ser alcançada.

Partindo desse entendimento, a categoria “**Influência do PME sobre o trabalho da escola (tempo escolar)**” preconizada pelo Programa Mais Educação na forma de turno e contraturno, indicam a jornada ampliada como uma das medidas que podem promover a melhoria da qualidade da educação brasileira e, conseqüentemente, dos índices de rendimento dos alunos à medida que estes ficam mais tempo na escola.

Sobre esta questão são pertinentes as análises de Arroyo (2012, p. 33) quando este nos chama a atenção para a forma que a escola deverá ser conduzida no tocante ao fator “ampliação da jornada escolar” e corroboramos com o mesmo pois é preciso que os programas de ampliação de jornada escolar repensem a escola, pois “uma forma de perder seu significado político será

[limitá-lo] a oferecer mais tempo da mesma escola, ou mais um turno – turno extra -, ou mais educação do mesmo tipo de educação” e não é com essa finalidade que percebemos o PME.

Portanto, a ampliação do tempo escolar se torna um fator importante no processo educacional quando esse tempo permite a ampliação das oportunidades e das formas diferenciadas de ensinar determinado conceito.

A terceira categoria de análise denominada “*Melhoria/correção das avaliações escolares*”, procura cotejar os documentos oficiais, as análises de pesquisadores de política pública, o material coletado na pesquisa empírica e os relatórios das escolas para procurar dimensionar se efetivamente o Programa Mais Educação proporciona uma melhoria/correção das avaliações escolares, Cf. descrito no quadro 14. Esta categoria surge com o intuito de buscar atingir nosso terceiro objetivo específico que consiste em descrever e analisar o processo de implantação do Programa Mais Educação em cinco escolas de Ensino fundamental da rede pública estadual do município de Rio Branco – Acre, com vistas a identificar sua contribuição à melhoria da qualidade do ensino e à elevação dos índices de rendimento dos alunos obtidos nas avaliações externas.

Quadro 14

Categoria “*Melhoria/correção das avaliações escolares*”, contendo amostras das escritas dos sujeitos da pesquisa e dos relatórios das escolas

<p>Melhoria/correção das avaliações escolares</p>	<p>E1(D/C) – Avanço na aprendizagem dos alunos com novas práticas pedagógicas; P1/P2 – Alunos mais interessados; Diminuição da desistência; E2(D/C) – Professores passaram a monitorar as dificuldades dos alunos; P1/P2 – As notas dos alunos cresceram; E3(D/C) – Sim, porque os alunos recebem um reforço do que eles estão estudando na sala de aula do turno regular; P1/P2 – Sim, porque tem tido uma maior participação dos alunos nas aulas; E4(D/C) – Participação dos alunos na avaliação de sua aprendizagem; profissionais da escola passaram a ser avaliados; P1/P2 – Monitoramento do processo de aprendizagem dos alunos; E5(D/C) – A falta de monitores qualificados compromete os resultados dos alunos; P1/P2 – A melhoria da aprendizagem foi pouca.</p>
--	--

Fonte: Elaborado pelo pesquisador, 2017.

De acordo com o art. 2º, Inciso II da Portaria Interministerial nº 17/2007, o Programa Mais Educação corrobora “por contribuir para a redução da evasão, da reprovação, da distorção idade/série, mediante a implementação de ações pedagógicas para melhoria de condições para o rendimento e aproveitamento escolar”. A fala do diretor e do coordenador da escola E1 se coadunam com o que está expresso na referida portaria quando estes dizem que houve um “*Avanço na aprendizagem dos alunos com novas práticas pedagógicas*” e o professor P1/P2

da escola E1 quando retrata que teremos “*Alunos mais interessados; Diminuição da desistência*”, Cf. quadro 14.

Emergiu da pesquisa a compreensão de que o PME se propõe a incidir na melhoria da qualidade da educação e por ser uma ação de política reparadora, busca igualdade de condições de aprendizagem para garantir o sucesso dos estudantes. Esta compreensão fica melhor explicitada pelo escrito do diretor e do coordenador da escola E2(D/C) quando estes destacam que: “*Professores passaram a monitorar as dificuldades dos alunos*”. Esta percepção é corroborada pela manifestação do professor P1/P2 da escola E2 quando afirma que “*As notas dos alunos cresceram*”. Na mesma linha de entendimento seguem o diretor e coordenador da escola, E3(D/C) dizendo que “*Sim, porque os alunos recebem um reforço do que eles estão estudando na sala de aula do turno regular*”, enquanto que o professor P1/P2 da escola E3 reitera esta ideia dizendo que “*tem tido uma maior participação dos alunos nas aulas*” Cf. destacado no quadro 14.

Por outro lado, o que se depreende das falas dos gestores e coordenadores é que há certo grau de resistência por parte de determinados docentes quanto a aceitação do monitor como um educador no processo ensino-aprendizagem, aspecto que dificulta o cumprimento das finalidades do PME. Essa situação pode ser verificada nos escritos do diretor e do coordenador da escola E5(D/C): “*A falta de monitores qualificados compromete os resultados dos alunos*” e na fala do professor P1/P2 da escola E5 “*A melhoria da aprendizagem foi pouca*” Cf. descrito no quadro 14.

Identificamos ainda que os alunos inseridos no Programa Mais Educação tem uma infrequência bem acentuada, pois a frequência não é obrigatória. Porém, nas aulas do turno regular eles frequentam constantemente, pois caso contrário, perdem o benefício do Programa Bolsa Família. Segundo os gestores, com relação a aprendizagem não há diferença entre os alunos do PME e os alunos beneficiários do Bolsa Família que não participam do programa. É importante aclarar que nos documentos oficiais não há menção explícita à frequência dos estudantes nas atividades do Programa, existindo apenas uma orientação que o alunado participante deve estar inscrito no mínimo em cinco atividades.

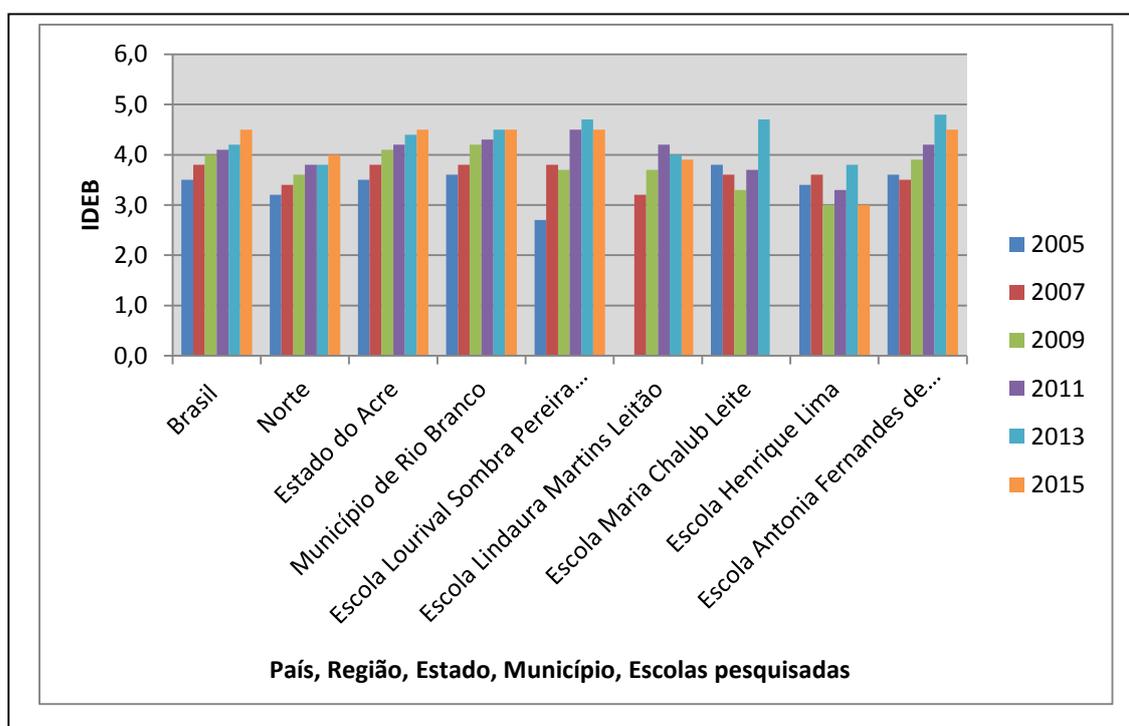
A partir de 2010 a frequência ao PME foi normatizada, conforme as diretrizes curriculares nacionais do ensino fundamental (DCNEF), orientando que “*é imprescindível que atividades programadas no projeto político-pedagógico da escola de tempo integral sejam de presença obrigatória e, em face delas, o desempenho dos(as) estudantes seja passível de avaliação*” (CNE/CEB, Parecer Nº 11/10, p. 26).

Entendemos que a frequência dos alunos no PME é fundamental para sua consolidação e efetivação precisando ser melhor monitorada de forma a evitar desperdício de recursos financeiros e o enfraquecimento do potencial de mudança curricular que o programa enseja, no intuito de permitir que as equipes das escolas façam uma reflexão sobre essa alteração curricular na perspectiva da educação integral.

Partindo desse pressuposto a avaliação da aprendizagem, segundo o documento oficial dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), é a superação da concepção tradicional da avaliação. A avaliação pretende efetivar-se como parte integrante e intrínseca do processo educacional, e não como momento estanque da ação pedagógica, e mensuração quantitativa de resultados para a aprovação ou retenção do aluno, apontados nos escritos do diretor e coordenador da escola E4 “Participação dos alunos na avaliação de sua aprendizagem; profissionais da escola passaram a ser avaliados” e professor P1/P2 da escola E4 “Monitoramento do processo de aprendizagem dos alunos”, Cf. quadro 14.

Dessa forma, partimos da leitura dos indicadores educacionais (IDEB) das cinco escolas pesquisadas no período de 2005 a 2015 para procurar analisar se ocorreu melhoria da qualidade e conseqüentemente dos indicadores das instituições escolares pesquisadas.

Gráfico 05
IDEB referente aos anos finais do Ensino Fundamental



Fonte: INEP/MEC/SEE, 2015.

Analisando o gráfico 05 observa-se que no ano de 2005 a escola Maria Chalub Leite foi a que obteve o maior IDEB nos Anos Finais do Ensino Fundamental, comparando-se ao IDEB do município de Rio Branco e superando a média do Brasil, da Região Norte e do Estado do Acre. É importante ressaltar que a Prova Brasil serve de parâmetro para compor a avaliação do IDEB referente aos municípios e escolas e que apesar de ter sido criada em 2005, o Município de Rio Branco só passou a ser avaliado a partir de 2007.

Em 2007 o maior IDEB foi da escola Lourival Sombra Pereira Lima, superando a Região Norte, ficando igual a média Nacional, Estadual e do Município de Rio Branco. Em 2009 a escola Antônia Fernandes de Freitas superou a média da Região Norte, porém não alcançou a média do país, do Estado do Acre e nem do Município de Rio Branco enquanto que no ano de 2011, novamente a escola Lourival Sombra Pereira Lima foi a que mais se destacou na avaliação externa (4,5), superando a média do Brasil (4,1), da Região Norte (3,8), do Estado do Acre (4,2) e do Município de Rio Branco (4,3).

Por fim, verifica-se que no ano de 2013 a escola Antônia Fernandes de Freitas obteve uma média (4,8) superior à média Nacional (4,5), da Região Norte (3,8), do Estado do Acre (4,5) e do Município de Rio Branco (4,4).

Fazendo um comparativo antes da implantação do PME, percebeu-se que o IDEB obtido para o ano de 2007 da escola Lourival Sombra Pereira Lima foi de 3,8 superando a meta projetada (2,7) em 1,1 pontos para a escola e a alcançar a meta projetada para o País (3,5). Nesse mesmo ano, as escolas Lindaura Martins Leitão (3,2), Antônia Fernandes de Freitas (3,5), Maria Chalub Leite (3,6) e Henrique Lima não alcançaram a meta projetada para o Brasil (3,8), para o Estado do Acre (3,8) e nem para o Município de Rio Branco (3,8).

Entretanto, tanto o País como o Município de Rio Branco superaram suas metas projetadas em 0,7 e 0,2 pontos respectivamente. Em 2009, com um ano de implantação do Programa Mais Educação, fato este que acarretou mudanças na rotina da escola, poderá ter contribuído para uma queda nos resultados do IDEB de três escolas das cinco investigadas (Henrique Lima, Lourival Sombra e Maria Chalub Leite).

Com o PME já consolidado, 2013, caracteriza-se por um crescimento satisfatório com relação à política de avaliação externa (IDEB) nas cinco escolas pesquisadas, comparadas ao ano de 2009, fato este que pode ser justificado pelo planejamento em conjunto entre os professores da escola, monitores do programa e coordenadores pedagógicos. No entanto, duas escolas não atingiram a meta projetada para o município de Rio Branco (4,5), a saber: Lindaura

Martins Leitão (4,0), e Henrique Lima (3,8), ou seja, com déficit de 0,5 e 0,7 pontos respectivamente.

A questão do aumento das médias dos índices avaliativos nacionais está prevista no Texto de Referência para o Debate Nacional (MOLL, 2009) quando se alerta que, apesar deste aumento ser um dos objetivos da política, é preciso atenção para que as práticas não acabem se resumindo a uma mera multiplicação dos processos tradicionais de escolarização e que não se percam de vista os verdadeiros pressupostos da Educação Integral.

Partindo para um diagnóstico avaliativo frente aos dados quantitativos (em termos percentuais) de alunos que abandonaram, que foram aprovados e reprovados nas escolas pesquisadas, apresenta-se a seguir os gráficos de 06 a 10 um comparativo desses índices a partir da implementação do PME. Esses dados foram fornecidos pelo setor de estatística da Secretaria de Estado de Educação e servem como referência pra que nesse trabalho se possa perceber as contribuições ou não que o Programa poderia trazer para os indicadores das referidas escolas.

Observando os dados de aprovação, reprovação e abandono das cinco escolas pesquisadas, verificamos que as mesmas tiveram um crescimento nos índices, muito embora, esse crescimento não tenha sido bastante acentuado se formos comparar com outras escolas da rede estadual. Diante disso, é importante ressaltar que essas cinco escolas foram priorizadas no Programa Mais Educação por se encontrarem em situação crítica e localizadas em regiões de grande vulnerabilidade social.

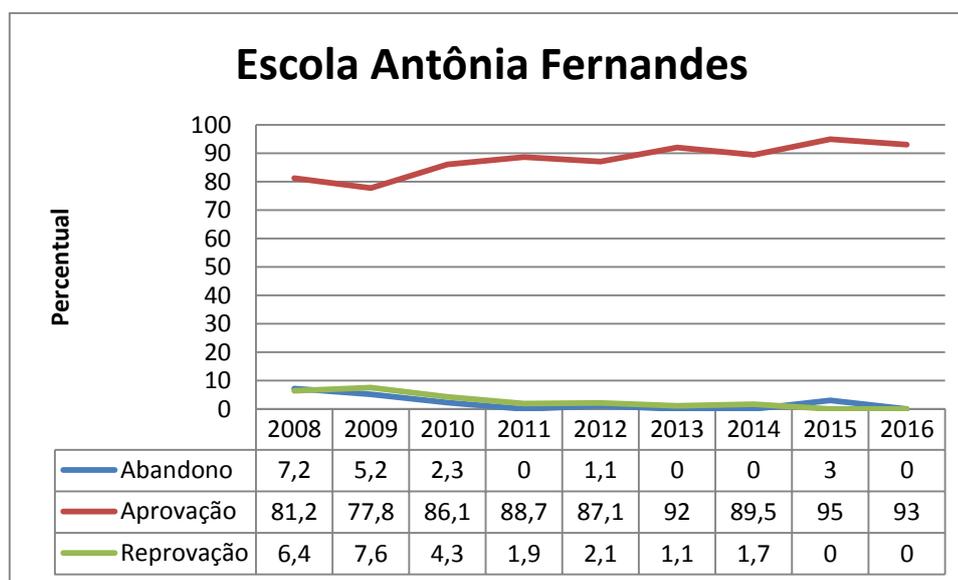
Os dados analisados das escolas acenam aos indicadores de aprovação, reprovação e abandono do ano de implantação do PME (2008), comparando-os com os dados de 2016. Das cinco escolas da rede estadual que iniciaram o PME, quatro tiveram um aumento em relação à taxa de aprovação no período, apesar de apresentarem percursos oscilantes entre esses anos. A escola que mais cresceu foi a Lindaura Leitão que corresponde a um aumento de 14,1%, enquanto que a escola Henrique Lima diminuiu 8.6%, porém no auge do Programa em 2013, a mesma apresentou um crescimento significativo de 11,9%, conforme indicado nos gráficos de 06 a 10.

Comparando a taxa de aprovação dos anos finais do ensino fundamental do Município de Rio Branco e do Estado do Acre no ano de 2010, que ficou em torno de 90,4% e 88,9% respectivamente, com as das cinco escolas pesquisadas, nenhuma delas atingiu essa taxa no referido ano, sendo que apenas a escola Antônia Fernandes foi a que mais se aproximou desses percentuais (86,1%).

Quando nos reportamos ao ano de 2015, em que a taxa de aprovação do Município foi de 91,6% e a do Estado foi de 90,2%, apenas a escola Antônia Fernandes alcançou a média enquanto que as demais escolas ficaram com as médias abaixo desses índices, conforme indicados nos gráficos de 06 a 10.

Gráfico 06

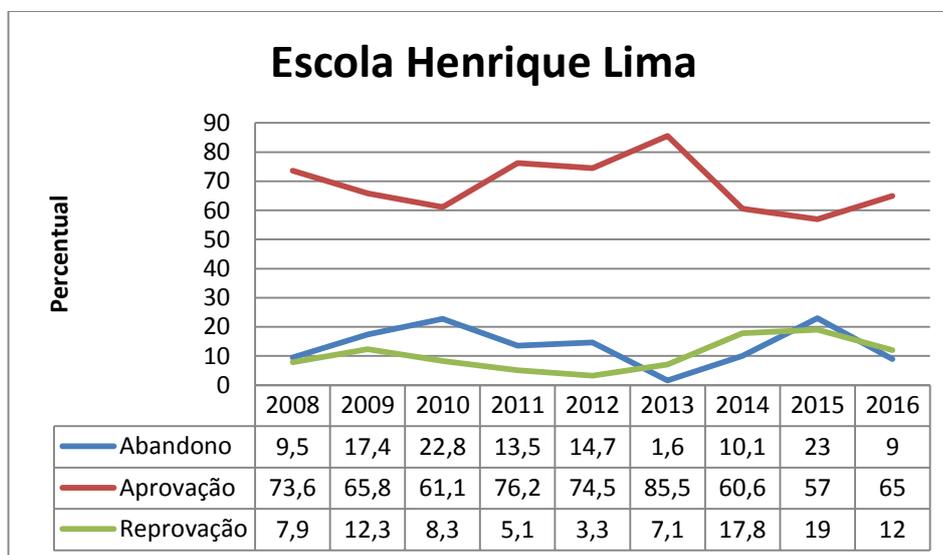
Percentual de Abandono, Aprovação e Reprovação da Escola Antônia Fernandes no período de 2008 a 2016



Fonte: Setor de Estatística da SEE, 2017.

Passados dois anos da implantação do Programa se identifica que a escola Antônia Fernandes de Freitas teve um aumento de 4,9% em relação à taxa de aprovação, número bastante significativo e uma queda de 2,1% referente à taxa de reprovação. Já no ano de 2016, a taxa de aprovação da escola cresceu consideravelmente comparado ao ano de início do Programa em 11,8% atingindo um índice de 93%, zerando suas taxas de reprovação e abandono, e os 7% restantes correspondem aos alunos transferidos durante este ano, conforme demonstrado no gráfico 06.

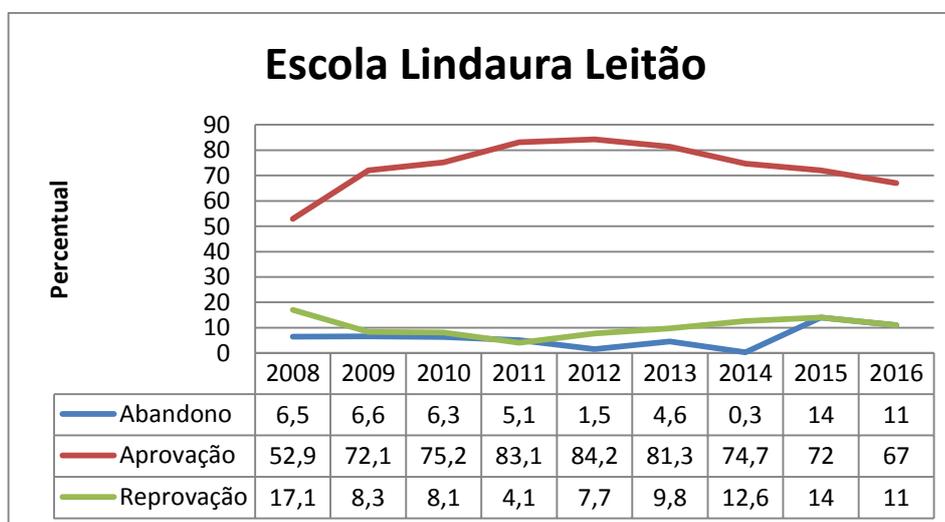
Gráfico 07
Percentual de Abandono, Aprovação e Reprovação da Escola Henrique Lima no período de 2008 a 2016



Fonte: Setor de Estatística da SEE, 2017.

Já a escola Henrique Lima obteve seu maior pico de aprovação no ano de 2013 (85,5%), tendo um aumento de 11,9% quando comparado ao início do programa, tendo uma reta oscilando entre crescimento e decréscimo nos demais anos. Com relação a taxa de abandono, esta teve uma diminuição considerável (7,9%) em 2013, sendo o ponto mais baixo de toda a reta considerando o ano de implantação do PME no município de Rio Branco.

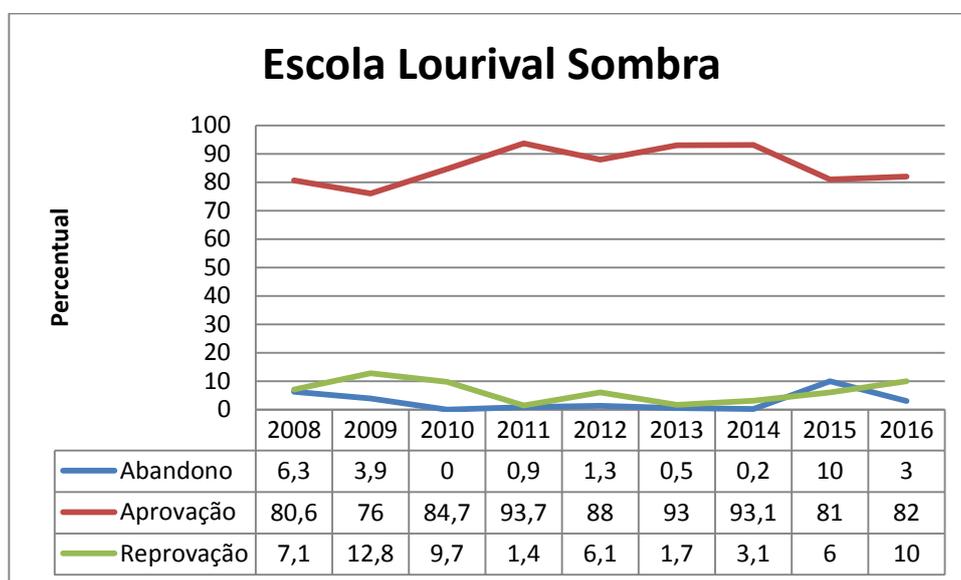
Gráfico 08
Percentual de Abandono, Aprovação e Reprovação da Escola Lindaura Leitão no período de 2008 a 2016



Fonte: Setor de Estatística da SEE, 2017.

Examinamos que a escola Lindaura Martins Leitão, considerada dentre as cinco escolas pesquisadas a de maior vulnerabilidade social, que a taxa de abandono aumentou significativamente em 4,5%, quando comparada ao início do PME sendo que no ano de 2015 e 2016 a taxa de abandono e reprovação se igualam conforme indica o gráfico 08. Já com relação a taxa de aprovação, esta oscilou bastante entre esses anos, atingindo seu ponto mais alto em 2012.

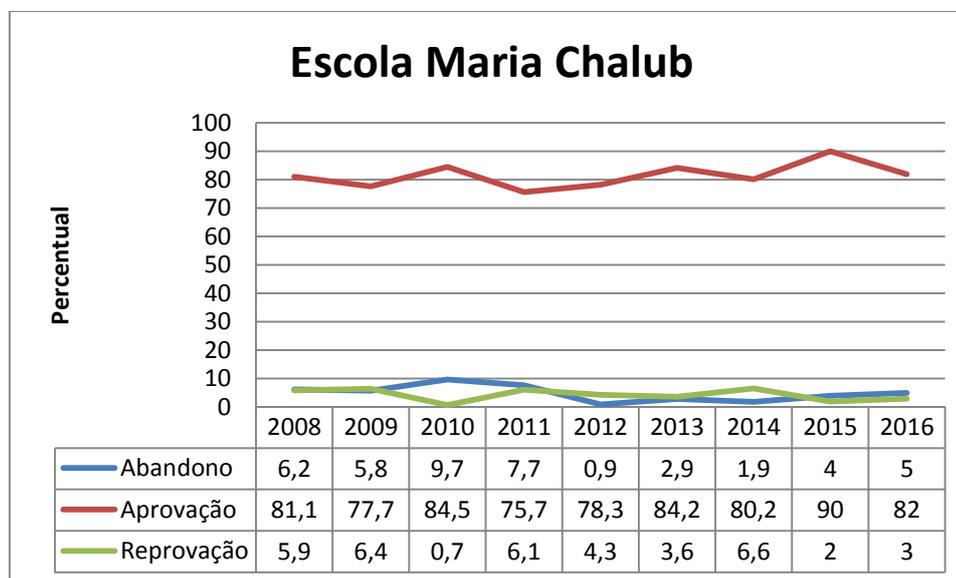
Gráfico 09
Percentual de Abandono, Aprovação e Reprovação da Escola Lourival Sombra no período de 2008 a 2016



Fonte: Setor de Estatística da SEE, 2017.

Quando se reporta aos dados da escola Lourival Sombra verifica-se que a mesma só iniciou as atividades do PME em 2009, devido encontrar-se em reforma durante o ano de 2008, período em que teve um declive em relação a 2008, fato considerado como o momento de adaptação ao PME. O ano de 2011 foi considerado o ponto mais alto em relação a taxa de aprovação com um crescimento de 13,1%, ocorrendo pequenas variações nos anos subsequentes. Comparando o ano de início do PME com o ano de 2016, a taxa de aprovação cresceu em 1,4%, e o abandono diminuiu consideravelmente, saindo de um percentual de 6,3% para 3%, respectivamente.

Gráfico 10
Percentual de Abandono, Aprovação e Reprovação da Escola Maria Chalub no período de 2008 a 2016



Fonte: Setor de Estatística da SEE, 2017.

Com relação aos indicadores da escola Maria Chalub Leite, a taxa de aprovação oscilou bastante entre 2008 e 2016, apresentando um ponto máximo de aprovação em 2015 que quando comparado ao início do programa teve uma elevação de 8,9%. No que se refere ao abandono, teve pequenas oscilações quando comparados com a taxa de aprovação tendo o seu maior índice em 2010 e o menor em 2012, quando o programa se encontrava no auge.

Em relação a taxa de reprovação foi a que menos oscilou, tendo seu ponto mínimo em 2010, voltando a crescer consideravelmente no ano subsequente, período em que as taxas de aprovação e abandono têm uma queda.

Essas análises comparativas são importantes se consideradas do ponto de vista de melhorar o sistema educacional, na medida em que a igualdade de condições entre escolas e alunos prevaleça na intenção de aperfeiçoar as políticas públicas.

No entanto, os dados nos dão suporte para afirmar que essas escolas que foram inseridas no PME tiveram um crescimento significativo, quando tomamos ela mesmo como parâmetro, mesmo sabendo que esse programa precise de ajustes e atenção por parte de seus formuladores e executores para que realmente cumpra com sua finalidade, entretanto, quando mencionamos a comparação com outras escolas da rede, os números não demonstram essa melhoria.

A quarta categoria definida procura apontar as **impressões dos sujeitos da pesquisa sobre o Programa Mais Educação** buscando repensar a organização da escola diante de sua

pluralidade de funções e em meio a articulação entre os diferentes turnos com vistas à melhoria da qualidade da educação.

Esta categoria surge com o intuito de buscar atingir o nosso último objetivo específico proposto que seria descrever e analisar o processo de implantação do Programa Mais Educação em cinco escolas de Ensino fundamental da rede pública estadual do município de Rio Branco – Acre, com vistas a identificar sua contribuição à melhoria da qualidade do ensino e à elevação dos índices de rendimento dos alunos obtidos nas avaliações externas.

Quadro 15

Categoria “*Impressões dos sujeitos da pesquisa sobre a adoção do Programa Mais Educação em sua escola*”.

<p>Impressões dos sujeitos da pesquisa sobre a adoção do Programa Mais Educação em sua escola</p>	<p>E1(D/C) – O Programa permitiu integrar os alunos em atividades socioculturais P1/P2 – O PME possibilita aos alunos novas atividades culturais e esportivas; E2(D/C) – Maior participação da comunidade nas ações da escola, como a construção de horta escolar, pequenos reparos nos espaços físicos, etc. P1/P2 – Maior aproximação entre escola e famílias; E3(D/C) – Mudanças na rotina do trabalho escolar P1/P2 – Mudanças nas atitudes dos alunos; E4(D/C) – Previne e combate o trabalho infantil de adolescentes e jovens, tirando-os da rua; P1/P2- Influencia no comportamento dos alunos; E5(D/C) – Auxilia na melhoria das práticas educativas; dificuldade na produção de material específico; aperfeiçoar a relação escola-comunidade; P1/P2 - Falta de articulação entre os diferentes turnos; os monitores não participam da avaliação dos alunos, fica na nossa responsabilidade.</p>
--	--

Fonte: Elaborado pelo pesquisador, 2017.

A análise dessa categoria se configura como uma das possibilidades de relacionar o PME com a formação global do aluno a partir do destaque às impressões dos sujeitos sobre o Programa, considerando que se trata de atividades diversificadas e contemplam múltiplas dimensões. De acordo com a fala do diretor e do coordenador da E1(D/C) “*O Programa permitiu integrar os alunos em atividades socioculturais*” e professor P1/P2 da escola E1 quando diz que , “*O PME possibilita aos alunos novas atividades culturais e esportivas*”, Cf. quadro 15.

O estudo delineado indica que essa mudança na rotina escolar pode ser apontada como um dos instrumentos para alcançar um dos objetivo da pesquisa, qual seja, a melhoria da qualidade da aprendizagem, na medida em que se estabelece maior tempo para promoção da aprendizagem dos estudantes, por meio do acesso aos benefícios culturais negados historicamente. Acredita-se que valorizar a cultura dos alunos bem como introduzir o lúdico no contexto do ensino-aprendizagem se constituem em boas ferramentas que podem contribuir para melhoria possível da qualidade da educação.

Nesse sentido concorda-se, de fato, com os apontamentos de Arroyo (2012, p. 33) quando nos chama a atenção que, para que o PME seja realmente consolidado como política pública e também para que ele responda às necessidades educativas atuais, o mesmo precisa contribuir de fato para acabar com a visão tradicional da escola. Segundo o autor

Se pararmos aí, estaremos perdendo a rica oportunidade de mudar o nosso sistema escolar, por tradição tão gradeado, rígido e segregador, sobretudo dos setores populares. Se um turno já é tão pesado para tantos milhões de crianças e adolescentes condenados a opressivas reprovações, repetências, evasões, voltas e para tão extensos deveres de casa, mais uma dose do mesmo será insuportável.

Com base na análise dos relatos dos sujeitos da pesquisa, a perspectiva esperada com o PME era de que a escola trabalhasse o conhecimento sistematizado levando-se em consideração a realidade dos alunos de forma a ampliar as possibilidades culturais dos mesmos, com um currículo aberto, flexível e diversificado, indo ao encontro dos ideais defendidos por Anísio Teixeira no sentido de uma formação integral dos estudantes.

No obra “Educação Não é Privilégio” (2007) Anísio Teixeira destaca:

Não se pode conseguir essa formação em uma escola por sessões, com os curtos períodos letivos que hoje tem a escola brasileira. Precisamos restituir-lhe o dia integral, enriquecer-lhe o programa com atividades práticas, dar-lhe amplas oportunidades de formação de hábitos de vida real, organizando a escola como miniatura da comunidade, com toda a gama de suas atividades de trabalho, de estudo, de recreação e de arte (TEIXEIRA, 2007, p. 67).

Acredita-se e defende-se que a ampliação da qualidade envolve todo um contexto em que professor, monitor, aluno e comunidade tenha um olhar coletivo para as transformações necessárias que a educação exige, induzindo a ações planejadas que vislumbrem o fortalecimento da escola pública.

Romper com os limites dos estreitos muros da escola sem perder o domínio do processo ensino-aprendizagem é um dos desafios do PME na realidade social e cultural brasileira e uma das vias possíveis para se pensar em alcançar patamares de qualidade na educação pública.

No caso da pesquisa em tela foi verificado que 80% dos gestores asseguraram que o PME contribuiu para aproximar a comunidade da escola, melhorando consideravelmente a vida escolar dos alunos, conforme aponta os escritos do diretor e coordenador da escola E2 (D/C), quando nos diz que ocorre “*Maior participação da comunidade nas ações da escola, como a construção de horta escolar, pequenos reparos nos espaços físicos, etc.*” e quando nos fala o professor P1/P2 da escola E2 “*Aproximação entre escola e famílias*”, vide quadro 15. Apenas um diretor afirmou que a relação escola-comunidade, através do PME, precisa ser aperfeiçoada

no sentido de estreitar as relações de proximidade, mesmo havendo por parte da escola uma divulgação quanto as finalidades e objetivos do Programa.

Em síntese, para a maioria dos sujeitos pesquisados, uma das maiores contribuições do programa é a permanência dos estudantes por mais tempo na escola, fato que faz com que ele não fique na rua em situação de risco. Conforme a fala do diretor e coordenador da escola **E4(D/C)** quando dizem que “*Previne e combate o trabalho infantil de adolescentes e jovens, tirando-os da rua*”. No entanto, para 20% dos docentes o Programa não tem contribuído para a melhoria da aprendizagem, pois não há uma integração entre os monitores e professores.

Nessa perspectiva, decorre o pensamento de Arroyo (2012) de que os filhos das classes populares carecem de cuidados para evitar contatos com condutas inadequadas, precisam ser “normalizados” a padrões de condutas hegemônicas e precisam de “mais educação e mais tempo para compensar atrasos, ajudar mentes capazes de aprender, acelerar lentos e desacelerados, suprir carências mentais, de racionalidade escassa, ajudar nos deveres de casa, reforçar aprendizados inseguros, diminuir fracassos, elevar as médias das provinhas e provões federais, estaduais e municipais”. (ARROYO , 2012, p. 37).

No que diz respeito á **mudança na rotina escolar**, em função da implementação do Programa Mais Educação, 85% dos sujeitos disseram que o programa promoveu mudanças nos alunos (mais interessados, participativos e com notas melhores) interferindo diretamente no seu trabalho, porém nenhum falou das alterações na sua prática pedagógica. Quanto ao processo avaliativo dos alunos, os monitores do programa não participam, ficando na responsabilidade dos professores, pois segundo o professor P1/P2 da escola E5 “os monitores simplesmente reforçam os conteúdos trabalhados por nós professores do turno regular”.

Acredita-se que o diálogo entre os dois turnos, sobretudo nas atividades que envolvem o acompanhamento pedagógico (letramento e matemática) é de fundamental importância para que tenhamos um trabalho mais coeso e coletivo na perspectiva da melhoria da qualidade da aprendizagem dos alunos que participam do Programa Mais Educação, pois conforme os professores P1/P2 da escola E5 existe a “*Falta de articulação entre os diferentes turnos*”.

Do exposto depreende-se então que as ações integradas com vistas à promoção da educação integral integrada, reconhecem que o monitor do programa precisa estar minimamente qualificado para desenvolver as atividades previstas pela escola e que os planejamentos precisam acontecer efetivamente em conjunto com os professores, coordenadores e supervisionado pela equipe pedagógica da escola. Assim, as formações

continuadas para esses profissionais precisam ser garantidas na intenção de se alcançar resultados mais proveitosos frente aos objetivos do programa.

Nessa percepção Coelho (2009, p. 85-86), reforça o papel social da educação quando nos fala:

Acreditamos que esse modo de ver e perceber a formação do homem corresponde à natureza do que denominamos de educação integral: uma perspectiva que não hierarquiza experiências, saberes, conhecimentos. Ao contrário, coloca-os como complementares e fundados radicalmente no social: “o espírito não é considerado através do ponto de vista puramente intelectual, formal ou de conteúdo, mas sim em relação com as suas condições sociais [...]

Aderimos à análise de Coelho (2009) quando este pondera que para se ter uma aprendizagem qualificada, dentro e fora da escola, é preciso uma educação articulada com toda sociedade, considerando que o sujeito aprende em sua totalidade.

As categorias aqui destacadas nos apontam as impressões tanto dos documentos oficiais do Programa Mais Educação, como dos sujeitos da pesquisa na intenção de identificarmos as contribuições pertinentes à melhoria da qualidade da aprendizagem e à elevação dos índices de rendimentos das escolas pesquisadas.

A percepção que temos é de que a Educação Integral, no contexto da prática, não condiz com o que é realizado pelas escolas objeto desta investigação, pois as mesmas se utilizam muito da improvisação, como forma de resolver suas demandas e necessidades imediatas. Sendo assim, não se trata somente de ampliar a jornada escolar diária, é preciso também que se amplie os repertórios de conhecimentos e as formas diferenciadas de ensinar determinado conceito, garantindo direitos que permitam novas e significativas formas de aprendizagens, na perspectiva de contemplar às diversas e abrangentes configurações da formação escolar do indivíduo.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta pesquisa enveredamos por um caminho que se moldou em perscrutar a educação integral no Brasil e, nesse movimento, buscamos encontrar lastros que nos permitissem apropriarmo-nos das bases conceituais, orientações normativas e as experiências com o tema os quais pudessem servir de base para compreender e analisar a proposta anunciada na Portaria Interministerial nº 17/2007 que trata da política de educação integral.

O debate sobre o tema educação integral no Brasil está presente na realidade brasileira desde as concepções recomendadas por Anísio Teixeira nas décadas de 1920 e 1930 do século passado. Na contemporaneidade, este debate aparece fortemente nas campanhas eleitorais e tem se caracterizado como uma política descontínua, cheia de contradições, conflitos e distanciamento entre o que é proposto pelos documentos oficiais e o que é efetivamente realizado na prática dos sistemas de ensino e das escolas conforme buscou-se verificar na presente investigação sobre o Programa Mais Educação em cinco escolas da rede pública estadual de Rio Branco, as quais configuram o universo da pesquisa.

Fica evidente nos textos legais que a Educação Integral em Tempo Integral vai para além da escola e seus alunos, levando em consideração a comunidade e seus espaços educativos, a cidade, o estado e o país. Pressupõe uma escola com condições físicas, de infraestrutura e uma equipe técnica, administrativa, pedagógica afinada com a Educação Integral que se espera. A proposta que concebe a educação integral propõe como forma de desenvolver integralmente o aluno, atividades socioeducativas nos espaços intra e extraescolar no contraturno, outorgando a família, a comunidade e a sociedade civil funções no processo educacional.

Uma das descobertas dessa pesquisa é que ao compararmos os IDEBs das cinco escolas pesquisadas em relação ao IDEB municipal, não se torna possível mensurar as verdadeiras contribuições que o PME pode trazer ao objetivo de formação integral quando consideramos que essa formação deve ir além dos conteúdos escolares. Verificamos ainda que o PME não é somente implementado no contexto da prática, mas está subordinado à interpretação e redefinição dentro dos alcances e possibilidades dos participantes do programa e que as escolas acabam operando de acordo com as lógicas que lhes asseguram alguma estratégia para implantar e executar as determinadas ações que estão previstas dentro das diretrizes emanadas do Programa.

Assim, é possível de conferirmos que a escola e a comunidade, de um modo geral, adequam as oficinas à sua realidade, fazendo ajustes e procurando atender as necessidades dos

seus alunos e que as demandas em busca de uma educação integral se apresentam de forma difusa, distintas e contraditórias. Das práticas percebidas, a aproximação da comunidade com a escola por meio do Mais Educação acabou por contribuir com que os pais participassem mais efetivamente das ações e práticas desenvolvidas na escola sugerindo, inclusive, atividades para serem trabalhadas com seus filhos. Tendencialmente, essa troca de informações faz todo um diferencial no acompanhamento e desenvolvimento dos alunos bem como nos projetos e demais atividades.

O PME nas escolas pesquisadas está organizado e estruturado em diferentes macrocampos contendo diversas atividades para atender as especificidades de cada escola. As escolas recebem recursos através do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) para desenvolverem as atividades por um período de dez meses, que são orientadas por monitores que recebem uma ajuda de custo pelo trabalho realizado. Entretanto, estes recursos muitas vezes não chegam em tempo hábil dificultando algumas ações do mesmo.

Essa política pública de educação integral por meio do Programa Mais Educação, apresentou avanços em alguns aspectos, pois no contexto da prática se manifestou por diferentes configurações. As atividades do macrocampo acompanhamento pedagógico (Língua Portuguesa e Matemática) se traduziram como necessidade em todas as escolas, porém, se efetivaram mais como um reforço escolar, e não como novas alternativas de aprendizagens necessárias à formação plena dos estudantes.

Concordamos com a visão de (ARROYO, 2012, p. 37) de que o Programa Mais Educação não pode mais permanecer reduzido a uma ação de

Reforço, recuperação, suplência, compensação, elevação de médias em provas de resultados quantificáveis [estará] cumprindo um papel histórico funesto: reforçar históricas visões negativas, preconceituosas, segregadoras, e inferiorizantes de coletivos populares e de suas infâncias-adolescências que com tanto custo chegam às escolas.

Frente ao exposto verificamos que o Programa Mais Educação já é uma realidade positiva frente à escassez de projetos de educação integral envolvendo um número significativo de alunos a nível nacional. Por outro lado, permanecer mais tempo na escola não se configura, por si só, eficácia de ensino posto que outras condições precisam ser asseguradas. Dessa forma como pesquisador compreendo a ampliação do tempo escolar como um dos fatores essenciais do processo educativo na medida em que se busca com esse tempo a ampliação das oportunidades e das formas diferenciadas de ensinar determinado conceito, possibilitando uma

conexão entre o turno regular e o contraturno para refletir a escola como um espaço plural, de diversidade e culturas de aprendizagens diversas.

Se é possível falar em avanços no caso da realidade investigada podemos destacar a oportunidade que a jornada ampliada proporciona aos alunos que apresentam dificuldades escolares. Percebemos que as atividades de Letramento, Matemática, dentre outras, acabaram por contribuir para melhorar a autoestima desses alunos e os encorajam a persistirem nos seus percursos de aprendizagem, o que reflete positivamente no processo educativo no que se refere particularmente à melhoria do rendimento, conforme podem ilustrar os dados quantitativos que foram apresentados.

Com relação aos resultados educacionais das cinco escolas constatamos uma melhoria nas taxas de abandono e aprovação comparando os anos de 2008 e de 2013. Nesse intervalo as taxas mostraram-se oscilantes, considerando a análise no contexto da prática que evidenciaram aspectos tanto positivos como negativos.

É importante lembrar que as mudanças de concepções pretendidas pelo PME num contexto de desigualdades, precisa de um tempo para atingir efetividade e efeitos consistentes. A partir das informações dos atores pesquisados, o programa teve uma boa aceitação pelas escolas, embora precise ser aperfeiçoado na sua execução e prática pedagógica, necessárias à ressignificação curricular.

Averiguamos que a falta de integração entre os monitores e os professores é um dos desafios do PME, pois os documentos principais do Programa apontam para um debate nacional enfatizando que este deve se constituir como uma proposta de educação integral e integrada, em construção e de melhoria da aprendizagem. Dessa maneira, evidenciamos a importância do Programa Mais Educação na perspectiva das mudanças curriculares necessárias que promovam a melhoria da qualidade da educação, assegurando sobremaneira uma igualdade educativa e social. Os documentos oficiais indicam esse redesenho curricular integrando turno e contraturno em que ocorra uma articulação entre as disciplinas e as práticas socioculturais, construindo um conhecimento que tenha significado para os estudantes promovendo uma formação sólida.

A falta de espaços no entorno das escolas, a frequente rotatividade dos monitores, a infrequência dos alunos estudantes no PME e a falta de formação continuada, indispensável a ressignificação curricular, são também fatores que contribuem para o distanciamento de alcance dos objetivos do Programa no contexto da prática. A pesquisa nas cinco escolas nos possibilitou

identificar que existem desvios de finalidades e/ou objetivos do PME bem como fugas às diretrizes e princípios que dão sustentação ao programa.

Constatamos a existência de uma contradição quanto à ressignificação curricular na perspectiva da educação integral prevista nos documentos oficiais, pois nem todos os alunos participam do PME. Dessa forma existe uma incoerência em se propor mudança curricular se apenas uma parte dos alunos estão inseridos no respectivo programa. Portanto, outro grande desafio do Programa Mais Educação é sua limitação em não atender todos os alunos da escola, podendo ser interpretado como até como uma política excludente.

A pesquisa evidenciou que uma das maiores preocupações da escola repousa sobre os resultados das avaliações externas, fato que faz com que a escola priorize práticas nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática, utilizando processos tradicionais de ensino como aula de reforço, deixando a segundo plano os verdadeiros pressupostos dessa política. Assim, se a escola pretende oferecer uma formação integral aos seus alunos, ela não pode limitar sua organização pedagógica e curricular à preparação intensiva e exaustivamente dos jovens e adolescentes aos testes e avaliações, desconsiderando as demais dimensões da formação escolar, política, social, cultural, afetiva e cognitiva.

Noutra direção, as oficinas sobre o Mais Educação proporcionaram uma maior assimilação do conceito de Educação Integral no contexto educacional contemporâneo, por parte dos envolvidos. Constatamos nos escritos dos sujeitos da pesquisa que o Programa é importante para a escola, pois colabora com a aprendizagem, com a socialização e com a permanência dos estudantes por mais tempo na escola, muito embora necessite de ajustes na sua formulação e na sua implementação.

A partir da questão de estudo, dos objetivos a que nos propusemos e da metodologia à qual recorreremos para configurar essa análise, emergiram quatro categorias que, por razões de natureza meramente didáticas, optamos por separá-las na intenção de facilitar a análise de cada uma utilizando-se da ancoragem na análise de conteúdo proposta por Bardin (1994) com o intuito de atingir nossos objetivos específicos e por fim responder nossa questão de pesquisa.

A primeira categoria “*Diretrizes e Características do Programa*”, emergiu como essencial à compreensão do objeto de análise desta pesquisa, o Programa Mais Educação, na busca pelo respaldo legal que lhe dá sustentação. Essa veio a requerer a compreensão de que a diretriz se constitui como a parte normativa compreendida no corpo do texto onde estão presentes as normas de conteúdo e as disposições relativas às medidas necessárias para a implementação.

A despeito da categoria “*Influência do PME sobre o trabalho da escola (tempo escolar)*,” impôs a necessidade de compreensão acerca do contexto as reformas educacionais desencadeadas no Brasil e América Latina na década de 1990 as quais puseram a educação em uma posição estratégica frente as demandas atribuídas pelo mercado vinculando-se, nesse contexto, tanto a ampliação do direito à educação quanto à organização da escola em tempo integral, por exemplo.

Essa categoria, preconizada pelo Programa Mais Educação na forma de turno e contraturno, indica a jornada ampliada como uma das medidas que potencialmente promoveria a melhoria da qualidade da educação brasileira e, conseqüentemente, a melhoria dos índices dos rendimentos dos alunos a considerar que estes passariam a ficar mais tempo na escola desenvolvendo as competências e habilidades necessárias à sua formação geral, tirando-os dos riscos da rua e da vulnerabilidade social.

Na terceira categoria de análise “*Melhoria/correção das avaliações escolares*”, fizemos uma reflexão frente aos documentos oficiais, análises de pesquisadores de política pública e de política educacional, material oriundo das respostas dos sujeitos e relatórios das escolas com o intuito de perceber se realmente o Programa Mais Educação proporcionou uma melhoria e elevação da qualidade do ensino ou se simplesmente corrigiu o fluxo resultante dos resultados das avaliações escolares. Assim, partimos da leitura dos indicadores educacionais (IDEB) das cinco escolas pesquisadas no período de 2005 a 2015, procurando analisar como mais um critério de avaliação dos resultados dessas escolas.

Neste contexto, os dados nos dão suporte para afirmar que as escolas que estão inseridas no PME tiveram um crescimento significativo em termos de resultados quando tomamos as próprias escolas como parâmetro balizador, pois mesmo sabendo que esse programa precisa de ajustes e atenção por parte de seus formuladores e executores para que realmente cumpra com sua finalidade, a simples comparação dos dados entre estas escolas com outras demonstram uma sensível melhoria.

A quarta categoria, “**Impressões dos sujeitos da pesquisa sobre a adoção do Programa Mais Educação em sua escola**”, apontou as percepções dos sujeitos da pesquisa sobre o Programa buscando repensar a organização da escola diante de sua pluralidade de funções e em meio a articulação entre os diferentes turnos. Acreditamos que o diálogo entre os dois turnos, sobretudo nas atividades que envolvem o acompanhamento pedagógico (Letramento e Matemática) seria uma ferramenta de fundamental importância para que houvesse no contexto da prática escolar um trabalho mais coeso e coletivo na perspectiva da

melhoria da qualidade da aprendizagem dos alunos que participam do Programa Mais Educação.

Se uma das grandes questões da educação escolar na contemporaneidade é a possibilidade de formar o indivíduo autônomo, emancipado, a improvisação como uma das características centrais da organização do tempo na escola em tempo integral justificada pela ausência de um coordenador específico do programa, é um aspecto que denota contrário ao atendimento dessa ampliação dos entido da formação. Assim, identificamos que essa articulação entre os turnos e com a comunidade ainda é um grande desafio que precisa ser superado de modo que haja uma sintonia dos conhecimentos científicos com os conhecimentos populares, por exemplo.

Dessa maneira e como pesquisador iniciante da área da educação sobre a temática em evidência, considero que se faz necessário organizar um diálogo efetivo e monitorado entre os coordenadores, professores, monitores do Programa e da própria administração do sistema público de ensino, na perspectiva de promover uma cultura da participação e da troca de experiência mediatizada pelo diálogo e compromisso para criar estratégias efetivas que possam trazer tanto benefícios para os alunos da escola de jornada ampliada como para a própria instituição envolvida com a ação e seus profissionais.

Por suposto, esse “novo” modelo de escola integral ou a inovação que pretende-se alcançar, se limita principalmente ao aumento da carga horária diária, influenciando pouco nos aspectos realmente qualitativos do ensino, tais como o currículo, a relação professor-aluno, aluno-aluno, professor-comunidade, gestor-comunidade a considerar que continua a ser imperioso, desde os ideais proclamados no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1932, termos uma educação integral, de formação humanística e cidadã para todos indistintamente. Isto se reveste de importância capital frente aos desafios e necessidades demandadas pelo novo século.

Ao final de nossas considerações, quanto à relação entre a ampliação do tempo escolar e o desempenho educacional dos estudantes cadastrados no PME, destacamos que mesmo apresentando diversos problemas quanto aos impactos na qualidade da educação, o Programa foi bem aceito pelas escolas no qual se percebe uma melhoria, embora não marcante, nos indicadores da escola (aprovação, reprovação e abandono).

Por outro lado, isto parece confirmar, por fim, que a adoção e implantação do Programa Mais Educação na rede pública estadual de ensino do Município de Rio Branco, mesmo considerando que os dados da pesquisa são amostrais e se reportam às cinco primeiras escolas

que fizeram adesão ao mesmo, corroboram com a compreensão de que na prática o programa acaba tendo a amplitude de suas funções limitadas frente às pressões dos indicadores de rendimento e desempenho escolar, ou seja, funciona como estratégia, embora tênue, de melhoria dos dados quantitativos da escola, secundarizando, portanto, sua importância como política de ampliação do acesso e de manutenção na escola e de melhoria da qualidade do ensino e do trabalho escolar.

A realização desta investigação nos fez perceber também que a Educação Integral, no contexto da prática, não se trata tão somente de ampliar a jornada escolar diária, impõe de igual modo a necessidade de ampliar os repertórios de conhecimentos, garantir direitos e oferecer oportunidades de aprendizagens cada vez mais significativas, referenciadas e de qualidade social seja através da ampliação do tempo e do acesso à cultura, a arte, a ciência, a tecnologia e a outras formas de acesso às manifestações do patrimônio cultural. Assim sendo, avalio que as políticas públicas oferecidas pelo Estado Brasileiro na perspectiva da Escola de Tempo Integral devem caminhar também na direção de enfrentar problemas sociais crônicos da sociedade brasileira os quais estão localizados para além dos limites das escolas, cuja razão e natureza de ser não são pedagógicas propriamente ou exclusivamente como tendem a reafirmar os discursos sociomidiáticos.

E finalmente, por último, não poderia deixar de ressaltar que nossas reflexões frente aos problemas e contradições do PME nos levaram a perceber com base na investigação que os professores não conseguiram incorporar em suas práticas procedimentos mais coerentes com uma visão transformadora que fosse capaz de estabelecer uma relação de proximidade entre a aprendizagem escolar e a experiência social de forma a fortalecer o território educativo. Tal realidade reforça o distanciamento entre as intenções anunciadas nos documentos oficiais e as ações concretizadas nas escolas, a considerar que prevalecem as ênfases nos testes e avaliações, desconsiderando ou colocando em um plano secundário as dimensões afetivas sociais e culturais. Apesar dos desafios que se impõe a política pública de Educação Integral, acreditamos que a grande preocupação é que a inovação pretendida ou os novos tempos que a escola proclama, se estabelece na prática em repetição ou ampliação do tempo para fazer a mesma coisa, ficando o “novo” apenas no discurso.

Diante do exposto, pondero que o PME nas escolas piloto investigadas se configurou mais como uma política estratégica para a elevação dos indicadores de rendimento escolar uma vez que concentrou suas atividades no contraturno com o reforço escolar. Nessa perspectiva, é indispensável que os estudos sobre a escola de tempo integral tenham prosseguimento e que a

constante reflexão sobre a escola, dentre outras aparências, nos induza a vislumbrar por uma educação verdadeira, mais ampla, menos excludente e mais justa para além das meras evidências que muitas das vezes os dados quantitativos parecem revelar.

REFERÊNCIAS

ACRE. Plano Estadual de Educação. Rio Branco, AC, 2015.

ABRUCIO, F. L. A coordenação federativa no Brasil: a experiência do período FHC e os desafios do Governo Lula. **Revista de Sociologia e Política**. Curitiba, n. 24, jun. 2007, p. 41-67.

APPLE, M. W. **Trabalho docente e textos: economia política das relações de classe e de gênero em educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

ARROYO, M. et al. **Caminhos da educação integral no Brasil: direitos a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012. 504 p.

ARROYO, M. G. O direito a tempos-espaços de um justo e digno viver. In: MOLL, Jaqueline (org.). **Caminhos da Educação Integral: direitos a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 33-45.

AZEVEDO, F. et al. Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932). **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. especial, p.188–204, ago. 2006. Disponível em: < http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/22e/doc1_22e.pdf>. Acesso em: 22 jan. 2016.

BARDIN. Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo. Edições 70. 1994

BEAUCHAMP, J.; PAGEL, S. D.; NASCIMENTO, A. R. do (Org.). **Ensino Fundamental de Nove Anos: Orientações para a Inclusão da Criança de Seis Anos de Idade**. 2. ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. 135 p. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/ensifund9anobasefinal.pdf>>. Acesso em: 18 dez. 2016.

BITTAR, Marisa; BITTAR, Mariluce. História da Educação no Brasil: a escola pública no processo de democratização da sociedade. **Acta Scientiarum Education**. Maringá, v. 34, n. 2, p. 157-168, July-Dec., 2012. Disponível em: <[file:///E:/Usu%C3%A1rio/Downloads/Dialnet-HistoriaDaEducacaoNoBrasil-4864688%20\(3\).pdf](file:///E:/Usu%C3%A1rio/Downloads/Dialnet-HistoriaDaEducacaoNoBrasil-4864688%20(3).pdf)>. Acesso em: 07 set. 2015.

BRANDÃO, Z. Escola de tempo integral e cidadania escolar. **Em Aberto**, Brasília, v. 22, n. 80, p. 97-108, abr. 2009.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. 45. ed. São Paulo: Saraiva, 2011. (Col. Saraiva de Legislação).

_____. Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social

pela melhoria da qualidade da educação básica. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 25 abr. 2007.

_____. **Decreto nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010 – Dispõe sobre o Programa Mais Educação**. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7083.htm>. Acesso em 22 set. 2016.

_____. **Ensino Fundamental de Nove Anos**: perguntas mais frequentes e respostas da secretaria de educação básica (SEB/MEC). Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/ensfund9_perfreq.pdf>. Acesso em: 18 dez. 2016.

_____. **Estatuto da Criança e do Adolescente (1990)**. Lei nº 8.069 de 13 de julho de 1990. 6. Ed. Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 2005.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Estatística do IDEB 2013**. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/portal-ideb/planilhas-para-download>>. Acesso em: 09 jun. 2015.

_____. Lei n. 10.172, de 9 de janeiro de 2001. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 29 de dez. 2006. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. 45. ed. São Paulo: Saraiva, 2011. (Col. Saraiva de Legislação).

_____. Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a Lei no 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis nos 9.424, de 24 de dezembro de 1996, 10.880, de 9 de junho de 2004, e 10.845, de 5 de março de 2004; e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 22 jun. 2007.

_____. Lei nº 010172, DE 9 DE JANEIRO DE 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, 2001. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/L10172.pdf>>. Acesso em: 18 dez. 2016.

_____. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

_____. **Manual Operacional para Formação em Educação Integral no Contexto do Programa Mais Educação**. Brasília. Jul. 2009. 49p.

_____. Ministério da Educação. **IDEB – Apresentação**. 2013. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=180&Itemid=336>. Acesso em: 08 maio 2015.

_____. Ministério da Educação. **Programa Ensino Médio Inovador**: documento orientador. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&vi

ew=download&alias=13249-doc-orientador-proemi2013-novo-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 30 mar. 2017.

_____. Ministério da Educação. **Programa Mais Educação: Passo a Passo**. Brasília, 2008.

_____. MEC. **Educação Integral**: texto referência para o debate nacional. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2009. 52 p.

_____. Presidência da República. **Lei nº 11.172/2001**. Brasília, 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências.

_____. **Plano Nacional de Educação**. Substitutivo do Projeto de Lei nº 8.035, de 2010. Brasília, DF, 2010.

_____. **Plano Nacional de Educação 2014-2024 [recurso eletrônico]**: Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014. 86 p. – (Série legislação; n. 125). Disponível em: <<http://www.observatoriodopne.org.br/uploads/reference/file/439/documento-referencia.pdf>>. Acesso em: 03 fev. 2017.

_____. Portaria Normativa Interministerial nº 17, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa Mais Educação. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 abr. 2007.

_____. **Resolução nº 19, de 15 de maio de 2008 – Dispõe sobre os Processos de adesão e habilitação e as formas de execução e prestação de contas referentes ao programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE)**. Disponível em: <ftp://ftp.fn-de.gov.br/web/resolucoes_2008/res019_15052008.pdf>. Acesso em 8 ago. 2016.

_____. Sistema Integrado de Monitoramento do Ministério da Educação – SIMEC. Disponível em: <www.mec.gov.br>. Acesso em: 26 abr. 2015.

CARVALHO, M. C. A.; VERÇOSA, P. S.; SANTOS, A. S. Organização da educação e sistema de ensino no Acre: entre a gestão democrática e os prenúncios do regime de colaboração. In: ALMEIDA, L. C. *et al.* (Org.). **IV Seminário de Educação Brasileira: PNE em foco: Políticas de responsabilização, regime de colaboração e Sistema Nacional de Educação**, Campinas - SP: CEDES, 2013. P. 633-646. Disponível em: <http://forumeja.org.br/go/sites/forumeja.org.br/go/files/iv_seminario.pdf>. Acesso em: 27 dez. 2016.

CAVALIERE, A. M. Tempo de Escola e qualidade na Educação Pública. In: **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 28, n. 100 – Especial, p. 1015 – 1035, out. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a1828100>>. Acesso em: 16 jul. 2017.

_____. Escolas de tempo integral versus alunos em tempo integral. **Em Aberto**, Brasília, v. 22, n. 80, abr. 2009.

_____. Educação Integral. In: OLIVEIRA, D. A. *et al.* **Dicionário trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. Disponível em: <<http://www.gestrado.org/pdf/251.pdf>>. Acesso em: 10 out. 2015.

COELHO, Ligia Martha Coimbra da Costa; CAVALIERE, Ana Maria. (Org). **Educação Brasileira e(m) tempo integral**. Petrópolis: Vozes, 2002.

_____. História(s) da educação integral. **Em Aberto**, Brasília, v. 22, n. 80, p. 83-96, abr. 2009.

_____. Plano Nacional de Educação 2014-2024 – meta 06: estratégias para qual tempo e para qual projeto de sociedade? **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, v. 13, n. 33. P. 101-120, 2016. Disponível em: <<http://revistaadmmade.estacio.br/index.php/reeduc/issue/view/135/showToc>>. Acesso em: 10 fev. 2017.

CUNHA, L. A. As agências financeiras internacionais e a reforma brasileira de ensino técnico: a crítica da crítica. In: ZIBAS, D.; AGUIAR, M.; BUENO, M. S. S. **Ensino médio e a reforma da educação básica**. Brasília, DF: Plano, 2002. p. 103-134.

CURY, J. **Impacto sobre as dimensões de acesso e qualidade. O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE)**/ Mariangela Graciano (coordenadora)- São Paulo: Ação Educativa, 2007. Disponível em: <<http://www.pucsp.br/ecurriculum>>. Acesso: em 18 set. 2016.

DALLABRIDA, N. A reforma Francisco Campos e a modernização nacionalizada do ensino secundário. **Educação**, Porto Alegre, v. 32, n. 2, p. 185-191, maio. /ago. 2009.

DAMASCENO, E. A. **O Trabalho Docente no Movimento de Reformas Educacionais no Estado do Acre**. 2010. 351 f. Tese (Doutorado)-Programa de Pós- Graduação em Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/handle/1843/BUOS-8E3FJW/tese____ltima__vers_o_final_20.12.2010.pdf?sequence=1>. Acesso em: 15 set. 2016.

Declaração Mundial sobre Educação para Todos – Jomtien – 1990. Disponível em: <<http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Direito-a-Educa%C3%A7%C3%A3o/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos.html>>. Acesso em: 13 ago. 2016.

ENGUITA, M. F. **A face oculta da escola: educação e trabalho no capitalismo**. Trad. Tomaz T. da Silva Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

_____. O discurso da qualidade e a qualidade do discurso. In: GENTILI, P.; SILVA, T. T. (Org.). **Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas**. 2. Ed. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 93-110.

FARIA FILHO, L. M. de. Instrução Elementar no século XIX. In: LOPES, E. M. T.; FARIA FILHO, L. M. de; VEIGA, C. G. (Org.). **500 anos de educação no Brasil**. 5. ed. Belo horizonte: Autêntica, 2016. p. 135-150.

FARIA FILHO, L. M. *et al.* A cultura escolar como categoria de análise e como campo de investigação na história da educação brasileira. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 1, p. 139-159, jan/abr. 2004. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/ep/v30n1/a08v30n1.pdf>. Acesso em: 30 nov. 2016.

FRIGOTTO, G. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, Ivani (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. 10 ed. São Paulo: Cortez, 2006, p.70-90.

FREITAS, L. C. de. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, abr./jun. 2012.

GADOTTI, M. **Educação Integral no Brasil: Inovações em processo**. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009.

GAIO, R.; CARVALHO, R. B.; SIMÕES, R. Métodos e técnicas de pesquisa: a metodologia em questão. In: GAIO, Roberta (Org.). **Metodologia de pesquisa e produção de conhecimento**. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 147 – 171.

GERMANO, J. W. **Estado Militar e Educação no Brasil (1964 -1985)**. São Paulo: Cortez, 1993.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1999.

_____. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2010.

IBGE. **Estimativas populacionais para os municípios e para as Unidades da Federação brasileiros em 01.08.2017**. Disponível em: <<http://ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/estimativa2016/default.shtm>>. Acesso em: 30 agosto 2017.

KIPNIS, B. **Políticas Públicas em Educação Fiscal**. Brasília: ESAF, 2008.

LECLERC, G. de F. E.; MOLL, J. Educação integral em jornada diária ampliada: universalidade e obrigatoriedade? **Em Aberto**, Brasília, 2012, v. 25, n. 88, p. 17- 49.

_____. Programa Mais Educação: avanços e desafios para uma estratégia indutora da Educação Integral e em tempo integral. In: **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 45, p. 91-110, jul/set. 2012a. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/n45/07.pdf>>. Acesso em: 15 abr. 2015.

LEITE, S. F.; GUERREIRO, J. A. O Conceito de Educação Integral, Educação em Tempo Integral: desafios para o Plano Nacional de Educação. In: **Educação Integral: Concepções e Práticas a luz dos condicionantes singulares e universais**. Curitiba: Editora CRV, 2016, p.103-119.

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F. de; TOSCHI, M. S. Elementos para uma análise crítico-compreensiva das políticas educacionais: aspectos sócio-políticos e históricos. In: _____. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. São Paulo: Cortez, 2003, p. 129-149.

LOMONACO, B. P.; SILVA, L. A. M. da (Coord.). **Percursos da educação integral em busca da qualidade e da equidade**. São Paulo: CENPEC: Fund. Itaú 1 - UNICEF, 2013.

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

MARTINS, Paulo de Sena. **O financiamento da educação básica como política pública**. RBPAAE – v. 26, n. 3, p. 497-514, set./dez. 2010.

MELO, N. C. S; ARAÚJO, B. P; MARQUES, E. A. **Possibilidades e desafios da escola de tempo integral: um estudo de caso**. 2014

MIGUEL, A. S. B. **Educação integral e as políticas públicas curriculares de ampliação do tempo escolar: uma análise do município de Bebedouro (SP)**. Ribeirão Preto. 2012.

MIRANDA, M. G. de. A organização escolar em ciclos e a questão da igualdade substantiva. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, jan/abr. 2009.

MOLL, J. Desafios, avanços e limites do sistema educacional e da organização curricular no século XXI. In: SCOCUGLIA, Afonso. Prefeitura Municipal de Gravataí. **I Encontro Internacional de Educação: educação e direitos humanos**. Gravataí: SMED, 2007, p.139-148.

_____. Educação integral na perspectiva da reinvenção da escola: elementos para o debate brasileiro. In: **Salto para o futuro: educação Integral**. Ano XVIII boletim 13 – agosto de 2008. p. 11-16. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/projetossociais/Biblioteca/4_TV_Escola_Educacao_Integral.pdf>. Acesso em: 16 jul. 2017.

_____. Um paradigma contemporâneo para a educação integral. **Pátio Revista Pedagógica**, Porto Alegre, n. 51, p. 12-15, ago./out. 2009.

_____. Escola de tempo integral. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade. et al. **Dicionário, trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010, CD ROM.

_____. (Org.). **Programa Mais Educação: passo a passo**. Brasília, DF: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica – SEB/MEC, 2011. 36 p.

_____. A agenda da educação integral: compromissos para sua consolidação como política pública. In: MOLL, Jaqueline et al. **Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos**. Porto alegre: Penso, 2012. P. 127-146.

MORAES, M. C. M. Educação e política nos anos 30: a presença de Francisco Campos. **Rev. Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 73, n. 174, p. 291-321, maio/ago. 1992.

MOSNA, R. M. **Financiamento da educação e (des)igualdade nas condições de oferta educacional: uma análise a partir de escolas da rede municipal de Porto Alegre.** Dissertação de Mestrado. UFRGS, 2008.

_____. **Avaliação da política pública “Programa Mais Educação” em escolas de ensino fundamental da rede estadual de ensino do Rio Grande do Sul:** impactos na qualidade da educação e no financiamento do ensino fundamental. 2014. 249 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

OBSERVATÓRIO DO PNE. Para manter vivo o Plano Nacional de Educação. 2015. Disponível em: <http://www.observatoriodopne.org.br/>. Acesso em: 02 fev. 2017.

OLIVEIRA, D. A. Das Políticas de Governo à Política de Estado: Reflexões sobre a atual agenda educacional brasileira. **Educação e Sociedade.** Campinas, v. 32, n. 115, p. 323-337, abr.-jun. 2011. Disponível em: <[www.cedes,unicamp.br](http://www.cedes.unicamp.br)>. Acesso em: 05 fev. 2017.

OLIVEIRA, M. M. **Como fazer pesquisa qualitativa.** Petrópolis: Vozes, 2007.

OLIVEIRA, R. P. Da Universalização do Ensino Fundamental ao Desafio da Qualidade: Uma Análise Histórica. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 28, n. 100 – Especial, p. 661-690, out. 2007. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 12 out. 2016. P. 661 – 690.

PALMA FILHO, J. C. A educação brasileira no período de 1930 a 1960: a era Vargas. In: _____ (Org.). **Pedagogia Cidadã.** Cadernos de Formação. História da Educação. 3. ed. São Paulo: PROGRAD/UNESP – Santa Clara Editora, 2005, p. 01-19.

PARENTE, M. M. de A.; LÜCK, H. **Mecanismos e Experiências de Correção do Fluxo Escolar no Ensino Fundamental.** Texto para discussão nº. 1032. Brasília, julho de 2004.

PEREIRA, G. C. **Uma avaliação de impacto do Programa Mais Educação no Ensino Fundamental.** Rio de Janeiro. 2011.

PIRES, G. B. C. **Escola pública integrada:** as impressões dos professores e especialistas das escolas de Blumenau – SC. 2007. 154f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Vale do Itajaí/SC, 2007.

QEdu – Distorção Idade-Série. Disponível em: <http://www.qedu.org.br/estado/101-acre/distorcao-idade-serie?dependence=0&localization=0&stageId=initial_years&year=2008>. Acesso em: 10 dez. 2016.

_____. Disponível em: <http://www.qedu.org.br/estado/101-acre/distorcao-idade-serie?dependence=0&localization=0&stageId=initial_years&year=2015>. Acesso em: 10 dez. 2016.

_____. Disponível em: <http://www.qedu.org.br/cidade/3070-rio-branco/distorcao-idade-serie?dependence=0&localization=0&stageId=initial_years&year=2008>. Acesso em: 10 dez. 2016.

_____. Disponível em: <http://www.qedu.org.br/cidade/3070-rio-branco/distorcao-idade-serie?dependence=0&localization=0&stageId=initial_years&year=2015>. Acesso em: 10 dez. 2016.

QEdú – Taxa de Rendimento. Disponível em: <<http://www.qedu.org.br/cidade/3070-rio-branco/taxas-rendimento>>. Acesso em: 10 dez. 2016.

_____. Disponível em: <<http://www.qedu.org.br/estado/101-acre/taxas-rendimento>>. Acesso em: 10 dez. 2016.

RIBEIRO, D. **O Livro dos CIEPs.** Bloch Editores S.A., 1986.

RIBEIRO, S. C. A pedagogia da repetência. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 5, n. 12, p. 7-21, 1991. Disponível em: <<https://www.revistas.usp.br/eav/article/view/8604/10155>>. Acesso em: 10 dez. 2016.

ROSA, V. S. **O Programa Mais Educação como política pública nacional de educação integral.** UFSC. 2011.

SACRISTÁN, J. G. **O currículo:** uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANTOS, A. R. dos. **Metodologia científica:** a construção do conhecimento. 6. Ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

SANTOS, T. F. A. M. **Conversas impenitentes sobre a gestão na educação.** Belém: Editora da UFPA, 2008.

SANTOS, S. V. **A ampliação do tempo escolar em propostas de educação pública integral.** 2009. 138 f. Dissertação (Programa de Pós Graduação em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2009.

SANTOS FILHO, J. C. dos. Pesquisa quantitativa versus pesquisa qualitativa: o desafio paradigmático. In: SANTOS FILHO, José Camilo dos; GAMBOA, Silvio Sánches (Org.). **Pesquisa educacional:** quantidade-qualidade. 8. ed., São Paulo: Cortez, 2013. (Coleção questões da Nossa Época; v. 46.). p. 13-58.

SAVIANI, D. Transformações do capitalismo, do mundo do trabalho e da educação. In: SANFELICE, Luís José; LOMBARDI, José Claudinei (Org.). **Capitalismo, trabalho e educação.** Campinas: Autores Associados; Histedbr, 2002.

SAVIANI, Dermeval. A pedagogia histórico: crítica e a educação escolar. In: _____. A pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações. 9. ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

SAVIANI, D. O legado educacional do “Longo Século XX” Brasileiro. In: SAVIANI, D. et al. **O legado educacional do séc. XX no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2006. p. 09– 59.

_____. O Plano de Desenvolvimento da Educação: análise do Projeto do MEC. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 28, n. 100 – Especial, p. 1231 – 1255, out. 2007. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 27 abr. 2015.

_____. **Escola e democracia**. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

_____. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v.14. n.40, jan./abr., 2009.

SILVA, A. A. da. **Programa de formação continuada mídias na educação: o diário de bordo como recurso para reflexão crítica na formação do professor-cursista**. 2016. 132 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) – Programa de Pós – Graduação em Educação, Universidade Federal de Rondônia - UNIR, Rondônia, 2016.

SILVA, J. M. da; Silveira, E. S. **Apresentação de trabalhos acadêmicos: normas e técnicas**. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

SILVA, J. A. de A. da; SILVA, K. N. Analisando a Concepção de Educação Integral do governo Lula/Dilma através do Programa Mais Educação. *Educação em Revista*. [online]. 2014, v. 30, n. 1, p. 95-126. Disponível em: < http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-46982014000100005&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 11 jun. 2017

SILVA, M. R. da; ABREU, C. B. de M. Reformas para quê? As políticas educacionais nos anos de 1990, o “novo projeto de formação” e os resultados das avaliações nacionais. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 26, n. 2, p. 523-550, jul./dez. 2008.

SILVA, T. T. A Nova direita e as transformações na pedagogia da política e na política da pedagogia. IN: GENTILI, P. A. A; SILVA, T. T. **Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas**. Petrópolis: Vozes, 1994, v. 1, p. 9-30.

SHIROMA, E. O.; CAMPOS, R. F.; GARCIA, R. M. C. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. In: **Perspectiva**, Florianópolis, v. 23, n.02, p. 427-446, jul.-dez. 2005. Disponível em: <<http://www.ced.ufsc.br/nucleos/nup/perspectiva.html>>. Acesso em: 10 out. 2016.

SOUZA, M. M; ALEPRANDI, R. T; TRENTINI, S.S.A. As concepções filosóficas e pedagógicas de educação integral no Brasil e as políticas educacionais. In: COSTA, S. A. da; COLARES, M. L. I. S. (Org.). **Educação integral: concepções e práticas a luz dos condicionantes singulares e universais**. Curitiba: CRV, 2016. p. 33-61.

TEIXEIRA, A. E. **Educação no Brasil**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1999.

_____. **Educação não é privilégio**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2007.

_____. A Escola Parque da Bahia. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro, v. 47, n. 106, abr./jun. 1967, p. 246-253.

TORRES, M. R. Melhorar a qualidade da educação básica?: as estratégias do Banco Mundial. In: TOMMASI, D.; WARD, J. M.; HADDAD, S. (Org.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 1996.

UNESCO. **EDUCAÇÃO PARA TODOS**: uma visão abrangente um compromisso renovado. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>>. Acesso em: 29 mar. 2017.

VIDAL, D. G. Escola nova e processo educativo. In: LOPES, E. M. T.; FARIA FILHO, L. M. de; VEIGA, C. G. (Org.). **500 anos de educação no Brasil**. 5. ed. Belo horizonte: Autêntica, 2016. p. 497 – 517.

VINCENT, G.; LAHIRE, B. THIN, D. Sobre a história e a teoria da forma escolar. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 33, p. 7-47. jun. 2001.

XAVIER, L. N. A educação no debate intelectual dos anos 50/60. In: Congresso Brasileiro de História da Educação, 1., 2000, Rio de Janeiro. **Anais eletrônicos...** Educação no Brasil: História e Historiografia, 2000. v.1. Disponível em: <http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe1/anais/082_libania.pdf>. Acesso em: 07 mar. 2016. p. 01-11.

_____. **O Brasil como laboratório**: a educação e ciências sociais no projeto do centro brasileiro de pesquisas educacionais. Bragança Paulista: IFAN/CDAPH/EDUSF, 1999.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Questionário para os gestores**Nome da Escola:** _____**Data:** ____/____/____**Modalidade de Ensino:** _____ **Turno(os):** _____**Quantidade de alunos matriculados:** _____**Quantidade de alunos participantes do Programa:** _____

1. Quais espaços disponíveis na escola para realização das atividades do Programa Mais Educação?
2. Quais os critérios utilizados para escolha dos alunos participantes?
3. Todos os Professores e alunos são informados sobre os objetivos e finalidades do Programa Mais Educação?
(...) Sim
(...) Não
4. Quais as estratégias adotadas pela escola para divulgação das ações do programa?
5. Os recursos financeiros destinados ao programa Mais Educação são suficientes para a execução das atividades?
(...) Sim
(...) Não
(...) Porque
6. Você conhece os documentos que orientam o Programa Mais Educação?
7. Como está organizado na escola as atividades do Programa Mais Educação?
8. O planejamento dos professores do turno regular é feito em conjunto com os monitores do Programa Mais Educação?
9. Em sua opinião quais as dificuldades encontradas na execução do Programa Mais Educação?
10. Como você avalia as ações do Programa Mais Educação e suas manifestações sobre o trabalho da escola? Apresente ao menos três aspectos positivos e três negativos:
11. Qual a relação que você estabelece entre os indicadores de desempenho da escola com o trabalho realizado no Programa Mais Educação?
12. O Programa Mais Educação tem proporcionado melhoria da aprendizagem dos alunos participantes? Por que?

13. Existe uma coordenação específica do Programa Mais Educação na escola?
14. O Programa Mais Educação está inserido na proposta pedagógica da escola?

APÊNDICE B – Questionário para os coordenadores de ensino**Nome da Escola:** _____**Data:** ____/____/____**Modalidade de Ensino:** _____ **Turno(os):** _____**Quantidade de alunos matriculados:** _____**Quantidade de alunos participantes do Programa:** _____

1. Quais espaços disponíveis na escola para realização das atividades do Programa Mais Educação?
2. Quais os critérios utilizados para escolha dos alunos participantes?
3. Todos os Professores e alunos são informados sobre os objetivos e finalidades do Programa Mais Educação?
(...) Sim
(...) Não
4. Quais as estratégias adotadas pela escola para divulgação das ações do programa?
5. Os recursos financeiros destinados ao programa Mais Educação são suficientes para a execução das atividades?
(...) Sim
(...) Não
(...) Porque
6. Você conhece os documentos que orientam o Programa Mais Educação?
7. Como está organizado na escola as atividades do Programa Mais Educação?
8. O planejamento dos professores do turno regular é feito em conjunto com os monitores do Programa Mais Educação?
9. Em sua opinião quais as dificuldades encontradas na execução do Programa Mais Educação?
10. Como você avalia as ações do Programa Mais Educação e suas manifestações sobre o trabalho da escola? Apresente ao menos três aspectos positivos e três negativos:
11. Qual a relação que você estabelece entre os indicadores de desempenho da escola com o trabalho realizado no Programa Mais Educação?
12. O Programa Mais Educação tem proporcionado melhoria da aprendizagem dos alunos participantes? Por que?

13. Existe uma coordenação específica do Programa Mais Educação na escola?
14. O Programa Mais Educação está inserido na proposta pedagógica da escola?

APÊNDICE C – Questionário para os Professores**Nome:** _____**Disciplina:** _____ **Ano:** _____**Data:** ____/____/____

1. O Programa Mais Educação tem proporcionado melhoria da aprendizagem dos alunos participantes?
2. O planejamento dos professores e monitores do programa é feito de forma conjunta?
3. A sua rotina de trabalho na escola mudou a partir da implantação do Programa Mais Educação?
4. De que forma são escolhidos os alunos participantes do Programa Mais Educação?
5. Qual o percentual dos seus alunos que participam do Programa Mais Educação?