

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
DEPARTAMENTO DE BIOQUÍMICA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS
QUÍMICA DA VIDA E SAÚDE

Vagner Peruzzo

EDUCAÇÃO [em tempo] INTEGRAL
A CONTRIBUIÇÃO DO PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO - PME À COMUNIDADE
ESCOLAR EM UM MUNICÍPIO DA SERRA GAÚCHA/RS

Porto Alegre - RS
2018

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
DEPARTAMENTO DE BIOQUÍMICA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS
QUÍMICA DA VIDA E SAÚDE

VAGNER PERUZZO

EDUCAÇÃO [em tempo] INTEGRAL
A CONTRIBUIÇÃO DO PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO - PME À COMUNIDADE
ESCOLAR EM UM MUNICÍPIO DA SERRA GAÚCHA/RS

Tese apresentada como requisito parcial para a obtenção do grau de Doutor em Educação em Ciências, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Orientador: Prof. Dr. Diogo Onofre Gomes Souza

Porto Alegre - RS
2018

CIP - Catalogação na Publicação

Peruzzo, Wagner

Educação em tempo integral: a contribuição do Programa Mais Educação - PME na comunidade escolar em um município da serra gaúcha / Wagner Peruzzo. -- 2018.

131 f.

Orientador: Diogo Onofre Gomes do Souza.

Tese (Doutorado) -- Universidade Federal do Rio Grande do Sul, , Porto Alegre, BR-RS, 2018.

1. Ampliação da jornada escolar. 2. Programa Mais Educação. 3. Educação Integral. 4. Comunidade escolar.
I. Onofre Gomes do Souza, Diogo, orient. II. Título.

VAGNER PERUZZO

EDUCAÇÃO [em tempo] INTEGRAL

**A CONTRIBUIÇÃO DO PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO - PME À COMUNIDADE
ESCOLAR EM UM MUNICÍPIO DA SERRA GAÚCHA/RS**

Tese apresentada como requisito parcial para a obtenção do grau de Doutor em Educação em Ciências, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Orientador: Prof. Dr. Diogo Onofre Gomes Souza - UFRGS

Profa. Dra. Luciana Calabro - UFRGS

Prof. Dr. Adriano de Assis - UFRGS

Prof. Dr. Carlos Alberto Gonçalves - UFMG

Porto Alegre - RS
2018

AGRADECIMENTOS

*Sou feita de retalhos.
Pedacinhos coloridos de cada vida que passa pela minha e que vou costurando na
alma.*

*Nem sempre bonitos, nem sempre felizes, mas me acrescentam e me fazem ser
quem eu sou.*

*Em cada encontro, em cada contato, vou ficando maior...
Em cada retalho, uma vida, uma lição, um carinho, uma saudade...
Que me tornam mais pessoa, mais humana, mais completa.*

*E penso que é assim mesmo que a vida se faz: de pedaços de outras gentes que
vão se tornando parte da gente também.*

*E a melhor parte é que nunca estaremos prontos, finalizados...
Haverá sempre um retalho novo para adicionar à alma.*

*Portanto, obrigada a cada um de vocês, que fazem parte da minha vida e que me
permitem engrandecer minha história com os retalhos deixados em mim. Que eu
também possa deixar pedacinhos de mim pelos caminhos e que eles possam ser
parte das suas histórias.*

*E que assim, de retalho em retalho, possamos nos tornar, um dia, um imenso
bordado de “nós”.*

- Cora Coralina

Assim, de pedaço em pedaço, constituí-me e sou grato. Sou grato a Deus pela dádiva da vida e pela saúde. Sou grato à Mãe de *Caravaggio* pela escuta atenta e proteção divina de todos os dias.

Sou grato aos meus pais, que, mesmo distantes e sem saber a dimensão de escrever um trabalho de conclusão de curso, uma dissertação de mestrado, ou quiçá, uma tese de doutorado, mostraram-se confiantes.

Sou grato as minhas irmãs, Lilian e Liéven, pelo olhar acolhedor e principalmente pelos presentes que me oportunizaram nesta vida: Mariana e Davi, meus sobrinhos, crianças que me tornam melhor em cada um dos nossos encontros.

Agradeço ao Mateus Silveira, companheiro, crítico, chato, legal, alegre, (...), que, mesmo resistente e por vezes contra vontade, contribuía com a qualificação destes escritos.

Aos meus colegas professores e alunos da Escola Municipal de Ensino Fundamental Presidente Tancredo de Almeida Neves, pela troca e vivência diária em qualificar os tempos e espaços educativos.

Minha gratidão ao meu orientador Diogo Onofre Gomes Souza pelo carinho, sabedoria e discernimento. Querido Diogo, não cabe em mim a gratidão pela oportunidade da troca de ideias.

Meu agradecimento à Márcia Fininmundi, por me apresentar à academia.

Às colegas de doutorado Deise Noro e Lívia Crespi, pelos artigos compartilhados, palavras de alento nos momentos difíceis, nas idas e vindas entre Porto Alegre e Caxias do Sul, ao abraço que confortava, a correção que “doía” e a convivência.

Por fim, não menos importante, minha gratidão a Bol, Bolt (Caninos) e Ton (Gato) pela companhia diária, ao olhar que confortava, às brincadeiras e lambidas.

Sigo na certeza de que logo vou encontrar “pedaços de outras gentes” para implementar esse bordado de “nós” chamado vida.

Eu sou um intelectual que não tem medo de ser amoroso. Amo as gentes e amo o mundo. É porque amo as pessoas e amo o mundo que eu brigo para que a justiça social se implante antes da caridade.
Paulo Freire

RESUMO

Esta tese insere-se na linha de pesquisa “**Educação científica: processos de ensino e aprendizagem na escola, na universidade e no laboratório de pesquisa**”, e, neste caminho, investiga as contribuições do Programa Mais Educação (PME) à comunidade escolar. O PME é uma política pública do governo federal, que durante nove anos se propôs a induzir a ampliação da jornada escolar. Assim, apoiamos-nos na perspectiva da Educação integral, que alarga os tempos e as oportunidades educativas à luz dos saberes de Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro. O referencial teórico-metodológico estrutura-se nos conhecimentos de *Stephen Ball* e *Richard Bowe*, especificamente no livro *Reforming Education and changing schools* (1994), uma vez que apresentam um conjunto de questões norteadoras para a análise da trajetória de políticas/programas educacionais com base nos cinco contextos: a) contexto de influência, b) contexto da produção de texto, c) contexto da prática, d) contexto dos resultados/efeitos e, e) contexto de estratégia política. De forma peculiar, voltamos o olhar ao contexto da prática, sem deixar de transitar entre os demais contextos. A pesquisa tem como campo onze escolas municipais de Caxias do Sul, sendo que a atenção mais específica é voltada para quatro delas, situadas na região norte, numa distância de 4 quilômetros (Km) entre uma outra. As escolas mencionadas são consideradas referência, uma vez que, não havendo vaga em uma delas, o aluno é direcionado a uma das outras três escolas. Optou-se pelas quatro escolas uma vez que duas delas aderiram ao PME em 2009 e o mantiveram de forma ininterrupta até o ano de 2015. Já as outras duas, mesmo havendo possibilidade de aderir ao PME, não o fizeram. É importante considerar que as escolas têm autonomia diante do fazer pedagógico e podem optar por aderir ou não ao PME. Trata-se de uma pesquisa de método misto, cuja amostra é não aleatória e intencional (82 alunos, 80 pais (2015), 66 pais (2018), 33 monitores, 38 professores e 2 equipes diretivas); os instrumentos utilizados são questionários (Alunos, Pais, Monitores, Professores, Equipe Diretiva); o procedimento é documental (Portaria Interministerial nº 24; Decreto nº 7.083; Trilogia do PME e o Caderno PME: Passo a Passo); estudo de caso (aplicação de questionário aos alunos que frequentam o PME; professores regentes; monitores e diretores de duas escolas municipais de Caxias do Sul); levantamento de dados (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)). De forma ampla, os estudos apontam que o programa em tela foi aprovado de forma maciça pelos estudantes, teve efetividade social, ampliou o tempo e os espaços educativos, possibilitando atividades diversificadas para o desenvolvimento multidimensional do sujeito; contribuiu de forma efetiva na diminuição de desigualdades, assegurando o acesso, permanência e o sucesso escolar, embora careça de ajustes. O Programa Novo Mais Educação (PNME), que substituiu as ações do Programa Mais Educação (PME) reduz a perspectiva de educação integral ao reforço escolar às disciplinas de português e matemática, logo não se propõe a desenvolver o indivíduo de forma integral. Já o Programa Novo Mais Educação traz consigo a velha política, mais português e matemática, negando a diversidade cultural. Logo, não se mostra um programa com a perspectiva do desenvolvimento integral dos sujeitos.

Palavras-chave: Ampliação da jornada escolar. Programa Mais Educação. Educação Integral. Comunidade escolar.

ABSTRACT

This thesis is part of the research line "Scientific education: teaching and learning processes at school, university and research laboratory", and in this way, investigates the contributions of the More Education Program (PME) to the school community. PME is a public policy of the federal government, which for nine years was intended to induce the expansion of the school day. Thus, we substantiate the research into the perspective of integral education, which broadens educational opportunities and opportunities in the light of the knowledge of Anísio Teixeira and Darcy Ribeiro. The theoretical-methodological framework is based on the knowledge of Stephen Ball and Richard Bowe, specifically in the book *Reforming Education and changing schools* (1994), since they present a set of guiding questions for the analysis of the trajectory of educational policies/programs based in five contexts: a) context of influence, b) context of text production, c) context of practice, d) context of results / effects, e) context of policy strategy. The field of this research counts with eleven municipal schools in Caxias do Sul, and the most specific attention is focused on four of them located in the north region, distant from each other, approximately by 4 kilometers (km). The aforementioned schools are considered as reference schools, since, without having a place in one of them, the student is directed to one of the other three schools. The four schools were chosen due to the fact that two of them joined the PME in 2009 and maintained it uninterruptedly until the year 2015. Even though the other two schools were able to join the PME, they did not do so. It is important to consider that schools have autonomy in the face of pedagogical activity and may choose to join or not PME. This is a mixed method survey whose sample is non-random and intentional (82 students, 80 parents (2015), 66 parents (2018), 33 monitors, 38 teachers and 2 management teams); the instruments used are questionnaires (Students, Parents, Monitors, Teachers, Management Team); the procedure is documentary (Interministerial Ordinance nº 24, Decree nº 7.083, Trilogy of the PME and the Guide Book PME: Step by Step); case study (application of questionnaire students who attend PME, teachers, monitors and directors of two municipal schools in Caxias do Sul); data collection (Basic Education Development Index (IDEB)). Broadly speaking, studies indicate that the program on screen was massively approved by the students, had social effectiveness, extended the time and educational spaces enabling diversified activities for the multidimensional students' development, effectively contributed to reducing inequalities by ensuring the access, permanence and school success, although it needs adjustments. New More Education Program (PNME), which replaced the actions of the More Education Program (PME), reduces the perspective of integral education to the reinforcement of Portuguese and Math disciplines, so it does not propose to develop the individual in an integral way. PNME brings with it the old politics, more Portuguese and Math, denying cultural diversity, so it does not show a program with the perspective of the subject's integral development.

Keywords: Extension of the school day. More Education Program. Integral Education. School community

LISTA DE TABELAS

LISTA DE TABELAS – ARTIGO 2

Quadro 1- Visão dos professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental das escolas que implantaram o PME em 2010.....	43
Quadro 2- Proporção de alunos com reprovação, abandono e aprovação na escola 2 nos anos de 2009 e 2015.....	47
Quadro 3- Proporção de alunos com reprovação, abandono e aprovação na escola 4 nos anos de 2009 e 2015.....	47
Quadro 4- Indicadores de fluxo da escola 1 (Não possui o PME)	47
Quadro 5- Indicadores de fluxo da escola 3 (Não possui o PME)	48
Quadro 6- Evolução do IDEB nas duas escolas que implantaram o PME em 2010.....	48
Quadro 7- Percurso do IDEB das quatro escolas e o momento em que duas implantaram o PME.....	49

LISTA DE TABELAS – ARTIGO 4

Quadro 1 - Organização da sequência pedagógica de cada um dos monitores de acordo com o planejamento solicitado no questionário.....	74
---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----

LISTA DE GRÁFICOS**LISTA DE GRÁFICOS – ARTIGO 3**

Gráfico 1. Satisfação dos alunos quanto ao PME, 2015.....60

LISTA DE GRÁFICOS – ARTIGO 5

Gráfico 1. Atividade dos estudantes no turno contrário ao da escolarização no ano de 2018, uma vez que o PME foi encerrado em 2015.....83

LISTA DE SIGLAS

PME – Programa Mais Educação

ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente

LDB – Lei de diretrizes e Bases da Educação Nacional

PDE - Plano de Desenvolvimento da Educação

PNE – Plano Nacional de Educação

CONAE - Conferência Nacional de Educação

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

CF – Constituição Federal

MEC - Ministérios da Educação

MINC – Ministério da Cultura

ME – Ministério do Esporte

MMA – Ministério da Meio Ambiente

MDS – Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome

MCT - Ministério da Ciência e da Tecnologia

IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

CIEPS - Centros Integrados de Educação Pública

UNDIME - União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação

CONSED - Conselho Nacional dos Secretários de Educação

CNTE - Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação

ANFOPE - Associação Nacional pela Formação de Profissionais da Educação

PNME – Programa Novo Mais Educação

SAEB - Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
Legislação e Documentos

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	13
2. Educação Integral no Brasil: Principais aspectos históricos e os marcos legais que amparam a Educação Integral no Brasil e o contexto de influência do qual o Programa Mais Educação - PME foi concebido	25
3. O Programa Mais Educação - PME: A visão dos professores(as) e diretores(as) de escolas municipais de Caxias do Sul/RS.....	36
4. Ampliação da jornada escolar: A visão dos estudantes dos anos iniciais do ensino fundamental de duas escolas da Serra Gaúcha/RS Sobre o Programa Mais Educação – PME.....	55
5. Programa Mais Educação: A(s) ciência(s) na ampliação da jornada escolar, em um município da Serra Gaúcha/RS.....	69
6. Programa Mais Educação – PME (<i>in memorian</i>): A visão dos pais dos estudantes.....	81
7. Programa Mais Educação - PME X Programa Novo Mais Educação - PNME: o contexto da produção de textos.....	89
8. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	108
9. REFERÊNCIAS.....	116
10. ANEXOS.....	122

1. INTRODUÇÃO

Esta tese insere-se na linha de pesquisa “**Educação científica: processos de ensino e aprendizagem na escola, na universidade e no laboratório de pesquisa**”, e, nesse caminho, investiga as contribuições do Programa Mais Educação (PME) à comunidade escolar. O PME é uma política pública do governo federal que durante nove anos se propôs a induzir a ampliação da jornada escolar na perspectiva da educação integral. Assim, apoiamo-nos na perspectiva de Educação Integral, que alarga os tempos e as oportunidades educativas, à luz dos saberes de Anísio Teixeira e Darci Riberio, motivo pelo qual utilizamos no título desta tese a expressão [em tempo].

No “ensaio” de investigar uma das maiores políticas de ampliação da jornada escolar no Brasil, é preciso considerar que o Estado Brasileiro tem uma dívida imensa com as crianças e adolescentes. Mesmo diante da Constituição Federal de 1988, que garante a educação como direito de todos; da universalização do Ensino Fundamental da última década (EDUCASENSO, 2016); da agenda voltada a discutir gênero [...], não conseguiu melhorar os índices educacionais e, por seqüência, produz desigualdades educacionais não toleráveis.

Se no passado a desigualdade educacional gerava um leve desconforto, atualmente é impossível passar indiferente diante de tal situação, uma vez que o capitalismo, ao colocar a ciência ligada ao processo produtivo, atrelou a sobrevivência humana ao conhecimento (GIANNOTTI, 2002), sendo a educação a ferramenta capaz de produzir a emancipação do cidadão, a superação das desigualdades e, por consequência, o desenvolvimento social e a manutenção da democracia.

A desigualdade educacional, uma das maiores desigualdades sociais, motivou inúmeras pesquisas, dentre elas as conduzidas por Cassassus (2002), Soares (2004), Franco (2007), Soares & Sátyro (2008), que apontam a importância da escola na vida dos estudantes, principalmente na vida dos estudantes que pertencem à classe média-baixa. Os estudos ainda revelam que as atividades extraclasse favorecem à imersão dos alunos em um meio rico de atividades culturais e esportivas, facilitando um maior desenvolvimento cognitivo em relação aos estudantes que não realizam atividades dessa natureza.

O fato é que participar de atividades extraclasse é privilégio de uma restrita parcela da população, que tem a oportunidade de frequentar clubes, escolas e praias

particulares, uma vez que podem pagar pelas mesmas. Logo, a população com menor poder aquisitivo fica privada dessas conveniências.

Na luta por garantir a equidade educacional, Darcy Ribeiro (1986, p. 152) ousava dizer que a escola:

[...] que atende seus alunos das 7 ou 8 da manhã até as 4 ou 5 da tarde, não é nenhuma invenção do “Brizola”. Este é o horário das escolas de todo o mundo civilizado. Todas essas horas de estudo são absolutamente indispensáveis para fazer com que o menino francês aprenda a ler e escrever em francês ou o japonês em japonês. Oferecer a metade dessa atenção, e às vezes menos ainda, a uma criança carente é condená-la a fracassar na escola e depois na vida (DARCY RIBEIRO, 1986, p. 152).

Nesse sentido, é emergente uma educação pública de qualidade que garanta o acesso, a permanência e o sucesso em todos os níveis de escolarização, para que se possa responder aos desafios da sociedade globalizada.

Então, discutir, pensar, refletir acerca da qualidade da educação brasileira reporta-nos a um caráter polissêmico da expressão *qualidade da educação*, uma vez que comporta diversos significados e por isso desencadeia falsos consensos (OLIVEIRA, ARAUJO, 2005, p. 07).

Na literatura brasileira, de acordo com Oliveira (2006), encontram-se três significados para a qualidade da educação. O primeiro passa pela qualidade educacional atrelada ao aspecto quantitativo, o segundo diz respeito a sua democratização, e o terceiro traz a aferição de proficiência. Embora não soe bem, ao entendimento do autor desta tese, o paralelo proficiência x qualidade na educação, uma vez que a qualificação da educação perpassa a equivalência de um teste padronizado, é importante considerar os resultados de proficiência como um diagnóstico para planejar, organizar e sistematizar ações pedagógicas que venham ao encontro da edificação dos projetos de vida dos estudantes.

Quando atrelada à ampliação da jornada escolar, a “qualidade da educação” fomenta inúmeras divergências. Kerstenetzky (2006) acredita na ampliação da jornada escolar como forma de alavancar a qualidade educacional. Na mesma direção, Golveia (2006) acredita que essa ampliação é um caminho para garantir uma educação de qualidade. Já Cavaliere (2002) entende que a extensão do horário, por si só, não garante ganhos em termos de qualidade de ensino. A autora relata que, no estado do Rio de Janeiro, a ampliação da jornada escolar teve resultado inverso do esperado, já que empobrecia a rotina dos estudantes, devido à falta de atividades

diversificadas.

Apesar da dificuldade de se estabelecer correlação direta entre as variáveis tempo e desempenho, as pesquisas têm demonstrado que um maior tempo na escola pode contribuir para ampliar o nível da aprendizagem. Um trabalho publicado por Menezes Filho (2011) sobre os fatores determinantes do comportamento escolar no Brasil enfatiza que:

uma das únicas variáveis da escola que afetam consistentemente o desempenho do aluno é o número de horas-aula, ou seja, o tempo que o aluno permanece na escola. Assim, uma política educacional que poderia ter um efeito grande de aumentar a qualidade do ensino seria a de aumentar o número de horas-aula (MENEZES FILHO, 2011, p. 231-232).

Nesses escritos, entende-se *educação de qualidade* à perspectiva da educação integral, que possibilita a ampliação do tempo escolar, paralelo à ampliação de oportunidades educativas no território¹, que vem ao encontro do interesse dos estudantes, que apoiam seus projetos de vida e que amplia os repertórios de linguagens de forma articulada.

A expressão território educativo converge com a concepção de Cidade Educadora, que surgiu em 1972 no Relatório Edgar Faure, no qual o referido autor acreditava que a centralidade do espaço educacional é a cidade, porém, foi em 1990, no I Encontro Mundial de Cidades Educadoras, em Barcelona, que essa ideia foi reafirmada e ganhou expressividade. Nessa direção, toda a cidade, ou seja, os diferentes espaços e atores que nela atuam das mais diversas formas tornam-se corresponsáveis e colaboradores no processo de aprendizagem das crianças e adolescentes e o fazem no turno complementar ao ensino regular, através de oficinas, projetos comunitários e reforço escolar. Isso significa dizer que a cidade, como um todo, estaria adotando uma proposta pedagógica cuja centralidade educativa envolve a participação da comunidade.

O compromisso em torno do direito à educação pública de qualidade, nas últimas décadas, passa necessariamente pelo direito à ampliação da jornada escolar [em tempo] na perspectiva da Educação Integral.

Alguns marcos legais trazem o alargamento do tempo escolar e o enriquecimento das possibilidades educativas, a começar pela Constituição Federal

¹ Perspectiva que articula as relações entre a cidade, comunidade, escola e os diferentes agentes educativos, de modo que a cidade se constitua como espaço de formação humana.

de 1988, na qual é possível encontrar subsídios para iniciar um diálogo com a temática da ampliação da jornada escolar, considerando que os artigos 205, 206 e 207 versam em torno do direito à educação de qualidade. A saber, o Art. 205 da Constituição prevê que 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, 1988).

O Art. 206 elenca os Princípios pelos quais será ministrado o ensino, sendo eles: I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; III - pluralismo de ideias, de concepções pedagógicas e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; V - valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos aos das redes públicas; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006) VI - gestão democrática do ensino público na forma da lei; VII - garantia de padrão de qualidade. VIII - piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública nos termos de lei federal (BRASIL, 1988).

No Art. 207, por sua vez, é possível encontrar que é dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (BRASIL, 1988).

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), sancionado em 13 de julho de 1990, também garante o direito à educação em tempo integral. O Art. 3º discorre que a criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta lei, assegurando-lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade.

O Art. 4º aponta que todos os direitos sociais da criança e do adolescente devem ser respeitados, sendo 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.

Em que pese o direito à igualdade de condições expresso na Constituição Federal (1988) e a garantia à proteção explicitada no Estatuto da Criança e do Adolescente, ainda que tenha avanços, há um longo caminho para se efetivar enquanto direito universal, uma vez que os estudantes de comunidades de classe baixa (diferente dos estudantes de classe média alta) não podem contratar no turno contrário ao da escolarização curso de línguas, cursos de musicalização, informática, desenho, teatro, artes (...). Nesse caso, o pleno desenvolvimento da criança e do adolescente, bem como a absoluta prioridade de proteção expressos na legislação brasileira, não se efetiva, mas sim se amplia a dívida imensurável do Brasil junto às crianças e adolescentes.

Seis anos depois do ECA, e de forma branda, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº 9.394/96 trouxe o aumento progressivo da jornada escolar, a valorização de ações educacionais para além do currículo escolar padronizado e a necessária articulação entre escola e sociedade. Apresenta como eixo o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho, reiterando o princípio do direito à Educação Integral defendido na Constituição Federal de 1988.

O Art. 34 traz que 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 mesma. No inciso segundo, aponta para que o Ensino Fundamental seja ministrado progressivamente em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino. O Art. 87, em seu parágrafo 5º, expressa 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.

Em 2007 é lançado o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) com a perspectiva de construir um alinhamento entre os princípios constitucionais e a Política Nacional de Educação. O PDE é um plano executivo organizado em torno de quatro eixos norteadores: educação básica, educação superior, educação profissional e alfabetização.

No mesmo ano é criado o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, com o objetivo de produzir medidas específicas que visem à melhoria da qualidade

da educação básica. O Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, instituído pelo Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007, tem por objetivo conjugar esforços da União, Estados, Distrito Federal, Municípios, famílias e comunidade, em prol da melhoria da qualidade da educação básica. Entre as 28 diretrizes voltadas para a melhoria da qualidade da educação destacam-se duas em torno da Educação Integral:

IV - Combater a repetência, dadas as especificidades de cada rede, pela adoção de práticas como aulas de reforço no contraturno, estudos de recuperação e progressão parcial.

VII - Ampliar as possibilidades de permanência do educando sob a responsabilidade da escola para além da jornada regular.

Ainda no ano de 2007, por meio da Lei nº 11.494/2007, é instituído o Fundo Nacional de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEB), de forma que, no seu artigo 10, o tempo integral (jornada escolar com duração igual ou superior a sete horas diárias, durante todo o período letivo) foi considerado como um dos tipos de matrícula a receber distribuição proporcional de recursos financeiros.

O Programa Mais Educação, também lançado em 2007, por meio da Portaria Interministerial nº 17/2007, que integrou as ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), objetiva induzir a ampliação da jornada escolar e a organização curricular na perspectiva da Educação Integral.

É possível observar no ano de 2007 a criação de três ações estratégicas que instigam a educação de qualidade como direito de todos. Em alguns desses documentos (Todos pela Educação e Programa Mais Educação), a escola assume um conjunto de responsabilidades que não são entendidas como escolares (não eram entendidas), mas que, se não estiverem garantidas e asseguradas no seio educacional, inviabilizam o trabalho pedagógico, e conseqüentemente negam ao estudante o direito à educação. A ampliação da jornada escolar parece abarcar o conceito de educação e proteção, principalmente junto aos escolares em vulnerabilidade social.

Em 2010, a Educação Integral ganhou espaço no Plano Nacional de Educação (PNE) 2001-2010, Lei nº 10.179/2001, que apresentou a educação em tempo integral como objetivo da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, estabelecendo como meta a ampliação progressiva da jornada escolar para um período de, pelo menos, sete horas diárias.

Ainda em 2010, o texto-base da Conferência Nacional de Educação (CONAE) mostra-se como um marco, uma vez que o eixo III é intitulado “Democratização do acesso, permanência e sucesso escolar”, cuja temática fez parte do colóquio “Educação integral e integrada: ampliação de tempos e espaços educativos”.

Outro marco é posto em discussão com o Projeto de Lei nº 8.035/2010, que trata do Plano Nacional de Educação - PNE 2011-2020, que contemplou a referida temática no conjunto das metas em debate no Congresso Nacional, destacando na meta 6 a oferta da educação em tempo integral em cinquenta por cento das escolas públicas de forma a atender, pelo menos, vinte e cinco por cento dos(as) alunos(as) da educação básica. Em 26 de junho de 2014, o Projeto de Lei nº 8.035/2010 que trata do PNE 2011-2020 é sancionado pela Presidente da República, de maneira que a meta 6 corrobora na intenção de ampliar a jornada escolar, abrangendo um período de, pelo menos, sete horas diárias. Em 2015 é aprovado o PME em, pelo menos, 97% dos municípios brasileiros, sendo que a meta 6 aborda a oferta de Educação Integral.

Diante do conjunto de marcos que legitimam a ampliação da jornada escolar no Brasil (CF/88, ECA/90, LDB/96, PDE/2007, FUNBED/2007, PNE/2014, PME/2015), é possível vislumbrar nas últimas décadas uma nova perspectiva em relação à infância e à juventude. Os marcos aqui discorridos parecem levar os estudantes ao centro das políticas públicas, uma vez que em todos os documentos mantém-se vivo o direito à educação de qualidade em jornada escolar ampliada. Isso demanda resistência diante de qualquer retrocesso que possa ser imposto na tentativa de desqualificar o acesso à educação de qualidade a todos os brasileiros.

Ademais, diante do exposto, é preciso considerar que “Educação Integral” e “Tempo Integral” não são sinônimos. Para que se efetive a educação integral, faz-se necessário pensar no alargamento dos tempos educativos. Educação integral é uma perspectiva que entende o indivíduo enquanto um sujeito de conhecimento, de cultura, de valores, de ética, de memória, de imaginação [...]. Para Moll (2009) é o desenvolvimento das múltiplas dimensões que caracterizam os seres humanos. A fim de dar conta de tamanho desafio (de conhecimento, de cultura, de valores, de ética, de memória, de imaginação), faz-se necessário alargar os tempos [em tempo integral] e espaços educativos.

Pattaro e Machado (2014) reafirmam que a educação integral deve promover uma aprendizagem completa e consubstanciada por atos educativos intencionais que promovam “experiências capazes de desenvolver habilidades cognitivas e

intelectuais, afetivas, físicas, éticas e sociais”, as quais deverão ser expressas e regulamentadas por meio do projeto político pedagógico, que deve prever, entre outros aspectos, as “mediações e compartilhamentos entre diversos atores, instituições e territórios de vida, buscando a circulação de saberes e vivências nos espaços educativos” (CENPEC, 2011 apud PATTARO; MACHADO, 2014, p. 6).

Nesse sentido, para Anísio Teixeira, não há como conceber educação integral (desenvolvimento multidimensional) sem tempo integral. A ideia concisa de que a educação seria promotora da democracia levou Teixeira a caracterizar a ampliação do tempo da criança sob o olhar da escola:

No primeiro turno, a criança receberá, em prédio econômico e adequado, o ensino propriamente dito; no segundo, receberá, em um parque-escola aparelhado e desenvolvido, a sua educação propriamente social, a educação física, a educação musical, a educação sanitária, a assistência alimentar e o uso da leitura em bibliotecas infantis e juvenis (TEIXEIRA, 1997).

O ideal da escola com o horário ampliado vinha da crença de que:

Todos os estudos de verdadeira e autêntica formação para o trabalho, seja o trabalho intelectual, científico, técnico, artístico ou material, dificilmente podem ser estudados em tempo parcial, dificilmente podem ser feitos em períodos apenas de aula, exigindo além disso e, sempre, longos períodos de estudo individual – e para tal grandes bibliotecas, com abundância de livros e de espaço para o estudante – longos períodos de prática em laboratórios, salas-ambiente, ateliês etc., e longos períodos de convivência entre os que estão formando e os professores. Somente com professores de tempo integral e alunos de tempo integral poderemos formar esses trabalhadores (TEIXEIRA, 1997).

As políticas públicas de educação integral [em tempo integral] têm especial potencial na reparação das desigualdades quando atreladas a um projeto pedagógico que potencializa as oportunidades educativas e que faça a manutenção do direito à educação de qualidade para todos.

A tese pretende investigar as contribuições do Programa Mais Educação (PME) criado no segundo mandato do Presidente Lula, em 2007. O PME foi instituído pela Portaria Interministerial n.º 17/2007 e integra as ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), como uma estratégia do Governo Federal para induzir a ampliação da jornada escolar e a organização curricular, na perspectiva da Educação Integral. Trata-se da construção de uma ação intersetorial entre as políticas públicas educacionais e sociais, contribuindo, desse modo, tanto para a diminuição das

desigualdades educacionais, quanto para a valorização da diversidade cultural brasileira. Por isso, coloca em diálogo as ações empreendidas pelos Ministérios da Educação (MEC), da Cultura (MINC), do Esporte (ME), do Meio Ambiente (MMA), do Desenvolvimento Social e Combate à Fome (MDS), da Ciência e da Tecnologia (MCT) e também da Secretaria Nacional de Juventude e da Assessoria Especial da Presidência da República, essa última por meio do Programa Escolas-Irmãos, passando a contar com o apoio do Ministério da Defesa, na possibilidade de expansão dos fundamentos de educação pública. Essa estratégia promove a ampliação de tempos, espaços, oportunidades educativas e o compartilhamento da tarefa de educar entre os profissionais da educação e de outras áreas, as famílias e diferentes atores sociais, sob a coordenação da escola e dos professores. Isso porque a Educação Integral, associada ao processo de escolarização, pressupõe a aprendizagem conectada à vida e ao universo de interesse e de possibilidades das crianças, adolescentes e jovens (BRASIL, 2010).

Assim, apaixonado que sou pela educação, sobretudo a educação protagonizada entre os mais carentes e por estar envolto a uma comunidade escolar que carece de um olhar para com a educação integral, por perceber que o PME tem especial atenção na superação das desigualdades, uma vez que há ampliação os recursos financeiros da escola, por trazer uma perspectiva de educação para além dos muros da sala de aula e por conclamar a resignificação do currículo escolar, tenho como plano de fundo nestes escritos investigar as contribuições do Programa Mais Educação – PME – à comunidade escolar no município de Caxias do Sul, a partir da visão dos estudantes, professores, oficineiros/monitores do PME, direção escolar e pais.

O referencial teórico-metodológico se apoia nos saberes de *Stephen Ball* e *Richard Bowe* de forma específica no livro *Reforming Education and changing schools* (1994), em que apresentam um conjunto de questões norteadoras para a análise da trajetória de políticas/programas educacionais com base nos cinco contextos do ciclo de políticas: a) contexto de influência, b) contexto da produção de texto, c) contexto da prática, d) contexto dos resultados/efeitos e, e) contexto de estratégia política.

Quanto ao contexto de influência, os autores destacam que é o momento pelo qual os discursos políticos são construídos, é a articulação ideológica. É onde as partes interessadas esforçam-se para influenciar nas decisões e finalidades da política pública. O segundo contexto, o da produção do texto, nada mais é do que o registro

de textos políticos articulados na linguagem do público em geral, ou seja, os textos políticos representando a ideia central do que se pretende com a política pública, carregado de influências. O terceiro contexto, o da prática, é o mais importante de acordo com os autores e está intimamente ligado ao contexto da produção de texto uma vez que o texto norteia a prática da política pública. Porém, os autores ponderam que na prática é possível observar um desdobramento das interpretações dos textos, visto que os profissionais que o executam o interpretam de acordo com seus valores, desejos e propósitos. Diferentes interpretações do contexto da produção dos textos configuram o contexto da prática. O contexto da prática é a arena para a qual a política foi construída. O quarto contexto, o dos resultados, subdivide-se em efeitos de primeira e de segunda ordem. Os efeitos de primeira ordem são as mudanças na prática ou na estrutura, e os efeitos de segunda ordem são os impactos dessas mudanças sobre os padrões de acesso social, oportunidades e justiça social. O quinto contexto, o da estratégia política, identifica um conjunto de atividades políticas e sociais que tentam resolver de forma efetiva as desigualdades (BALL E BOWE, 1994).

A pesquisa tem como campo onze escolas municipais de Caxias do Sul, sendo que a atenção mais específica é voltada para quatro delas, situadas na região norte, numa distância de 4 quilômetros (Km) entre uma outra. As escolas mencionadas são consideradas referência, uma vez que, não havendo vaga em uma delas, o aluno é direcionado a uma das outras três escolas. Optou-se pelas quatro escolas uma vez que duas delas aderiram ao PME em 2009 e o mantiveram de forma ininterrupta até o ano de 2015. Já as outras duas, mesmo havendo possibilidade de aderir ao PME, não o fizeram. É importante considerar que as escolas têm autonomia diante do fazer pedagógico e podem optar por aderir ou não ao PME. Trata-se de uma pesquisa de método misto, cuja amostra é não aleatória e intencional (82 alunos, 80 pais (2015), 66 pais (2018), 33 monitores, 38 professores e 2 equipes diretivas); os instrumentos utilizados são questionários (Alunos, Pais, Monitores, Professores, Equipe Diretiva); o procedimento é documental (Portaria Interministerial nº 24; Decreto nº 7.083; Trilogia do PME e o Caderno PME: Passo a Passo); estudo de caso (aplicação de questionário aos alunos do que frequentam o PME; professores regentes; monitores e diretores de duas escolas municipais de Caxias do Sul); levantamento de dados (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)).

Contudo, a pesquisa em tela está organizada em 06 capítulos, cada qual com um artigo sistematizado a partir dos “contextos políticos” (BOWE, 1994).

No primeiro capítulo, intitulado **Educação integral no Brasil: O Contexto de influência**, no qual o Programa Mais Educação - PME - foi concebido, objetivamos resgatar os principais aspectos históricos e os marcos legais que amparam a Educação Integral no Brasil, como forma de pontuar o contexto no qual o Programa Mais Educação (PME) foi idealizado.

Após compreendermos o contexto no qual o Programa Mais Educação (PME) fora concebido, no segundo capítulo, buscamos analisar os principais documentos que norteiam a implantação do PME (**contexto da produção de textos**); investigar as contribuições do PME nos anos iniciais do Ensino Fundamental, junto aos professores e diretores (**contexto da prática**) e; analisar os resultados dos indicadores de fluxo: taxas de aprovação, reprovação, evasão e o desempenho no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) de duas escolas que possuem o PME e os comparar com os de duas escolas da mesma região que não possuem o programa (**contexto dos resultados**) no artigo intitulado **Programa Mais Educação - PME: a visão dos professores(as) e diretores(as) de escolas municipais de Caxias do Sul/RS**.

No terceiro capítulo foi a oportunidade de dar “voz” e vez aos beneficiários do Programa Mais Educação (PME), os estudantes. Nessa parte, retomamos o contexto de influência no qual o PME foi concebido, bem como buscamos investigar no contexto da prática a visão dos estudantes acerca do programa em tela. Para tal, intitulamos: **Ampliação da jornada escolar - A visão dos estudantes dos anos iniciais do ensino fundamental de duas escolas da Serra Gaúcha/RS sobre o Programa Mais Educação – PME**.

No quarto capítulo, no contexto da produção de textos e no contexto da prática, voltamos o nosso olhar para com a ciência na ampliação da jornada escolar promovida pelo Programa Mais Educação (PME). O artigo fora intitulado de **Programa Mais Educação: a(s) Ciência(s) na ampliação da jornada escolar, em um município da Serra Gaúcha/RS**.

No quinto capítulo, no contexto da prática, os pais dos estudantes do PME avaliam o referido programa no ano de 2015. E, no ano de 2018, os mesmos pais registram qual a ocupação dos estudantes no atual cenário, com o encerramento do PME. Nesse capítulo, o artigo é intitulado: **PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO – PME (in memorian): a visão dos pais dos estudantes**.

O sexto capítulo confronta o Programa Mais Educação – PME – com o Programa Novo Mais Educação – PNME, e está intitulado: **Programa Mais Educação (PME) X Programa Novo Mais Educação (PNME): o contexto da produção de textos**. Assim, objetiva-se investigar duas políticas públicas de ampliação da jornada escolar no Brasil, comparar e analisar a ementa, os objetivos e as finalidades dos documentos que instituem e orientam a implantação de ambos os programas educacionais.

As páginas seguintes retratam a visão dos professores, diretores, monitores, estudantes e pais sobre a maior política pública de ampliação da jornada escolar na perspectiva da educação integral do Brasil, o Programa Mais Educação (PME).

2 EDUCAÇÃO INTEGRAL NO BRASIL: PRINCIPAIS ASPECTOS HISTÓRICOS, OS MARCOS LEGAIS QUE AMPARAM A EDUCAÇÃO INTEGRAL NO BRASIL E O CONTEXTO DE INFLUÊNCIA DO QUAL O PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO - PME FOI CONCEBIDO



Publicada no II Colóquio de Educação Discente – CEDU: Estado, Democracia e Educação. Universidade De Caxias do Sul – UCS. Anais do evento:
<https://www.ucs.br/site/midia/arquivos/ebook-ii-coloquio.pdf>

Resumo: O presente artigo de revisão bibliográfica resgata o percurso histórico da Educação Integral no Brasil desde a chegada dos imigrantes europeus no fim do século XIX, passando pelas iniciativas de Anísio Teixeira e Darci Ribeiro até o Programa Mais Educação lançado em 2007 pelo Governo Federal como indutor da Educação Integral no Brasil. Paralelo a essas experiências, elenca-se os principais marcos legais que amparam a Educação Integral no Brasil e o Contexto de Influência do qual o Programa Mais Educação foi concebido. Como referencial metodológico, nos valem do ciclo de avaliações de políticas públicas de Ball e Bowe (1994). Contudo, é possível observar que a Educação Integral no Brasil, é o protótipo que mais se aproxima do desenvolvimento integral do homem, porém a cultura singular de turnos únicos, o financiamento educacional reduzido, a troca de dirigentes políticos, surrupiaram o enriquecimento das possibilidades educativas das crianças e jovens brasileiras.

Palavras-chave: Educação Integral. História. Política Pública.

Introdução

A Educação Integral surge no Brasil a partir dos movimentos educacionais ao longo da história e tem como ideário o desenvolvimento do homem em uma perspectiva multidimensional. Compreendemos que a Educação Integral preconiza o desenvolvimento de habilidades no domínio, intelectual, físico, emocional, social e cultural (TAPARO; MACHADO, 2014).

Para Gonçalves (2006, p. 03) o conceito mais difundido de educação integral é aquele que considera o sujeito em uma condição multidimensional, ou seja, que compreende o homem para além do seu desenvolvimento cognitivo, valorizando a compreensão de um sujeito corpóreo, afetivo, inserido em um contexto de relações.

O referencial teórico e metodológico da presente pesquisa se apoia no ciclo de políticas de Stephen Ball e Richard Bowe, por mostrar-se um ciclo flexível que favorece uma avaliação contínua da política pública. Stephen Ball e Richard Bowe apresentam um conjunto de questões norteadoras para a análise da trajetória de

políticas/programas educacionais com base nos cinco contextos do ciclo de políticas: a) contexto de influência, b) contexto da produção de texto, c) contexto da prática, d) contexto dos resultados/efeitos, e e) contexto de estratégia política. Nesses escritos, voltamos o olhar especificamente para o que Ball e Bowe (1994) entendem como contexto da influência. De acordo com os autores, “o contexto da influência é onde inicia a política pública. É aqui que os recursos políticos são construídos. É aqui que as partes interessadas se esforçam para influenciar nas definições e finalidades sociais da educação”. Para Ball e Bowe (1994) há um conjunto de arenas públicas formais, comitês, organismos nacionais, grupos representativos para a articulação de influência.

No contexto da influência, objetivamos resgatar os principais aspectos históricos e os marcos legais que amparam a Educação Integral no Brasil, bem como pontuar o contexto do qual o Programa Mais Educação foi concebido, visto que foi a maior política pública de indução à perspectiva de Educação Integral no Brasil. Para tal, nos valem de pesquisa bibliográfica e consideramos experiências de Políticas Públicas de Educação Integral aquelas, cujo ideário era do desenvolvimento do homem em suas múltiplas dimensões.

2.1 Educação Integral no Brasil, os marcos legais e o contexto no qual o Programa Mais Educação foi concebido

No Brasil, a concepção de Educação Integral surge no final do século XIX com a chegada dos imigrantes europeus que, embora não possuíssem condições financeiras, eram oriundos de países escolarizados e entendiam a educação como uma ferramenta para ascensão social (FERREIRA, 2007). Foi somente nas décadas de 20 e 30 do século XX que propostas de Educação Integral passaram a fazer parte de diferentes concepções políticas no Brasil.

Coelho (2004) ressalta as três concepções políticas que se sobressaíam ao longo da história: o Conservadorismo, o Socialismo e o Liberalismo.

No que se refere ao Conservadorismo no Brasil, o seu ponto forte foi o Movimento Integralista Brasileiro, tendo importante atuação em relação à apresentação de uma proposta de Educação Integral no país.

O Movimento Integralista, segundo Cavalari (1999), pretendia formar o homem integral por meio da educação do homem todo: físico, intelectual, cívico e espiritual. A

ênfase dessa concepção recaía “na espiritualidade, no nacionalismo cívico, na disciplina, ou seja, em fundamentos político-conservadores” (COELHO, 2004, p. 07). Em seus documentos doutrinários, pregava que a educação escolar das massas não se limitava à alfabetização, mas visava elevar o nível cultural da população.

No sentido de valorizar e oportunizar a cultura, Salgado (1935) aponta a importância da leitura e afirma que um dos grandes planos, que deve ser executado no Brasil, não é simplesmente o da alfabetização e sim o da elevação do nível cultural das massas.

O ideal Integralista foi apontado por Aires (1999) como:

O que se propõe, é educar o homem todo. E o homem todo, é o conjunto do homem físico, do homem intelectual do homem cívico e do homem espiritual [...]. Ao homem espiritual ensinava os deveres para com Deus, para consigo e para com o próximo; ao homem cívico os deveres com a pátria; ao homem intelectual dá-lhe escolas e cultura; ao homem físico oferece-lhe os meios adequados aos cuidados da saúde, à conservação da robustez, à higienização, à valorização nacional da força muscular (AIRES, 1999).

É preciso considerar que não se discutia a ampliação da jornada escolar. A expressão “Educação Integral” vinha ao encontro da ideia de formar o homem como um todo, não necessariamente com um “tempo” a mais sob o olhar da escola.

A corrente conservadora, por sua vez propunha uma educação “com o sentido de ampliação do controle social e dos processos de distribuição criteriosa dos indivíduos nos segmentos hierarquizados da sociedade” (CAVALIERE, 2004, p. 01).

O Socialismo tinha como eixo norteador o Anarquismo, teoria libertária baseada na ausência do Estado. De acordo com Coelho (2004), a educação nos moldes anarquistas objetivava a formação completa do homem e se dava de forma concomitante com a área sensitiva, intelectual, artística, esportiva, filosófica, profissional e, obviamente, política, tendo como fundamento a igualdade e a liberdade humana, revelando seus aspectos político-emancipadores.

No seio dos seus ideais, o Socialismo, segundo Gallo (2002), acreditava que o proletário deveria conquistar ele próprio sua liberdade, com o princípio proudhoniano de que a emancipação do trabalhador só pode ser obra dele mesmo.

A concepção socialista, primava pelo acesso ao conhecimento para toda a população, sem qualquer restrição, oportunizando assim a ascensão à produção cultural da sociedade. O aprendizado deveria ser significativo e estimulante ao aluno e o ensino estava pautado na prática do mesmo. Nessa perspectiva, a Educação

Integral teve, no pensamento anarquista, uma manifestação emancipadora e questionadora.

A corrente Liberal, por sua vez, tinha como objetivo a reconstrução das bases sociais para o desenvolvimento democrático e vinha alicerçada pelos saberes de Anísio Teixeira. Teixeira, esteve à frente do Manifesto dos Pioneiros, em 1932 que propunha a reconstrução da educação a partir de um sistema escolar único, laico, público e obrigatório onde todos pudessem se desenvolver integralmente.

De acordo com Branco (2012) Anísio Teixeira assumiu de 1931 – 1935 a Diretoria de Instrução Pública do então Distrito Federal, e elaborou para o Rio de Janeiro um projeto educacional com cinco escolas experimentais como forma de ensaiar e experimentar novos métodos de ensino. Eram escolas idênticas as demais, porém com o diferencial de ensaiar integralmente um novo método. Essa reformulação educacional proposta por Anísio Teixeira previa a criação de divisões de prédios e aparelhamentos escolares e das bibliotecas e cinemas educativos e do instituto de pesquisas, primando pelas instalações escolares, pela área cultural como um todo e com o estudo e pesquisa de novos métodos de ensino (COELHO; CAVALIERE, 2002, p. 48).

Retornando à Bahia, de 1947 – 1951 como secretário de Educação e Cultura Anísio Teixeira implantou no Centro Educacional Carneiro Ribeiro, a Escola em Tempo Integral com um currículo que contemplava a leitura, aritmética e escrita, ciências físicas e sociais, artes industriais, desenho, música, dança e educação física (EBOLI, 1969).

A ideia concisa de que a educação seria promotora da democracia, levou Teixeira a caracterizar a ampliação do tempo da criança sob o olhar da escola:

No primeiro turno, a criança receberá, em prédio econômico e adequado, o ensino propriamente dito; no segundo, receberá, em um parque-escola aparelhado e desenvolvido, a sua educação propriamente social, a educação física, a educação musical, a educação sanitária, a assistência alimentar e o uso da leitura em bibliotecas infantis e juvenis (TEIXEIRA, 1997).

O ideal da escola com o horário ampliado vinha da crença de que:

Todos os estudos de verdadeira e autêntica formação para o trabalho, seja o trabalho intelectual, científico, técnico, artístico ou material, dificilmente podem ser estudados em tempo parcial, dificilmente podem ser feitos em períodos apenas de aula, exigindo além disso e, sempre, longos períodos de estudo individual – e para tal grandes bibliotecas, com abundância de livros

e de espaço para o estudante – longos períodos de prática em laboratórios, salas-ambiente, ateliês etc., e longos períodos de convivência entre os que estão formando e os professores. Somente com professores de tempo integral e alunos de tempo integral poderemos formar esses trabalhadores (TEIXEIRA, 1997).

Essa formação completa, difundida por Anísio Teixeira, tinha como premissa a construção do progresso. Assim, a formação completa da criança resultaria em um adulto civilizado, apto a realizar o progresso do Brasil.

A convite do Presidente Juscelino Kubistchek de Oliveira, Anísio Spindola Teixeira, nos primórdios dos anos 50 juntou-se a Darcy Ribeiro para planejar o modelo de educação para o Brasil na futura capital – Brasília. De acordo com Branco (2012) Anísio deixou seu ideal de Escola em Tempo Integral também em Brasília com a construção das Escolas – Parques e Escolas – Classes. Mas, a necessidade de aumentar o número de vagas nas escolas públicas, as escolas no Brasil passaram a atender em dois ou três turnos, deixando adormecer o ideal de educação integral em tempo integral.

Nos anos 80, Darcy Ribeiro retoma os ideários de Educação Integral de Anísio Teixeira no Rio de Janeiro ao longo das duas gestões do governador Leonel Brizola. Os Centros Integrados de Educação Pública - CIEPs, localizados preferencialmente em regiões onde havia concentração de população carente, ofereciam aulas relativas ao currículo básico, complementadas com sessões de estudo dirigido, atividades esportivas e participação em eventos culturais, numa ação integrada que objetivava elevar o rendimento global de cada aluno (MOTA, 2006).

Suas ideias partiam da necessidade de uma escola pública de qualidade para as camadas populares. Darcy Ribeiro (1986) ousava dizer que a escola:

[...] que atende seus alunos das 7 ou 8 da manhã até às 4 ou 5 da tarde, não é nenhuma invenção do “Brizola”. Este é o horário das escolas de todo o mundo civilizado. Todas essas horas de estudo são absolutamente indispensáveis para fazer com que o menino francês aprenda a ler e escrever em francês ou o japonês em japonês. Oferecer a metade dessa atenção e, às vezes menos ainda, a uma criança mais carente que a daqueles países, porque é afundada na pobreza e porque é recentemente urbanizada, é condená-la a fracassar na escola e depois na vida (RIBEIRO, 1986).

Darcy Ribeiro tentou implementar um número grande de escolas nos moldes do CIEPs com o intuito de tirar o caráter experimentalista da educação em tempo integral herdado das experiências até então desenvolvidas no Brasil e se tornar política de governo. Cavalieri e Coelho (2003) apontam que dos 506 CIEPs criados,

101 foram municipalizados. De acordo com as autoras, um dos motivos do projeto inicial não ter sido consolidado foi a representação social que se criou da escola de tempo integral:

Destaca-se ainda o fato de que a falta de tradição de tempo integral na escola brasileira e o encaminhamento equivocado dado ao tema por alguns setores do próprio governo quando do lançamento do 1º PEE – relacionando essas escolas à crianças infratoras – fortaleceram a associação de ideias entre escola de horário integral e internato, reformatório e congêneres. Dessa forma, os CIEPs foram estigmatizados como sendo escolas para crianças sem cuidados familiares ou semimarginalizadas (CAVALIERI E COELHO, 2003, p. 153).

Em 05 de outubro de 1988 é promulgada a Constituição Federal do Brasil e nela foi possível encontrar subsídio para manter vibrante o ideal da Educação Integral, uma vez que nos artigos 205, 206 e 207 versam em torno do direito à educação de qualidade (BRASIL, 1988).

Até a década de 1990 as experiências de educação integral no país não se consolidaram, porém, os movimentos sociais mantinham vivas as lutas por políticas de ampliação de tempo e de um “justo e digno viver da infância-adolescência popular” (ARROYO, 2012b, p. 35).

Neste sentido, em 13 de julho de 1990, foi instituído o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, por meio da Lei nº 9.089/1990 regulamentando o direito das crianças e dos adolescentes. Nele é possível encontrar no Art. 3º que a criança e adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei, assegurando-lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade.

Nessa perspectiva o Art. 4º aponta que todos os direitos sociais da criança e do adolescente devem ser respeitados sendo 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.

Em 1996 a Educação Integral ganha outra dimensão e caráter refletidos na Lei de Diretrizes e Bases (Lei nº 9394/96) (BRASIL, 1996). Pautada pela flexibilidade quanto à organização do ensino público, trouxe o aumento progressivo da jornada

escolar, a valorização de ações educacionais para além do currículo escolar padronizado e a necessária articulação entre escola e sociedade. Apresenta como eixo o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho, reiterando o princípio do direito à Educação Integral defendido na Constituição Federal de 1988. Com vinte e dois anos de existência, a LDB - 9394/96 é, em termos legais, uma das orientações mais consistentes sobre a ampliação do tempo escolar no Brasil. Em seu Art. 34, traz que 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. No inciso segundo, aponta para que o Ensino Fundamental seja ministrado progressivamente em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino. O Art. 87, em seu parágrafo 5º, expressa 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.

Neste caminho, Educação Integral ganhou espaço no Plano Nacional de Educação (PNE) 2001-2010, Lei nº 10.179/2001, que apresentou a educação em tempo integral como objetivo da Educação Infantil e do Ensino Fundamental estabelecendo como meta a ampliação progressiva da jornada escolar para um período de, pelo menos, sete horas diárias.

Em 2007 foi criado, por meio da Lei nº 11.494/2007, o Fundo Nacional de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério – FUNDEB, de forma que, no seu artigo 10, o tempo integral (jornada escolar com duração igual ou superior a sete horas diárias, durante todo o período letivo) foi considerado como um dos tipos de matrícula a receber distribuição proporcional de recursos financeiros.

Ainda em 2007, o Governo Federal instituiu o Programa Mais Educação por meio da Portaria Interministerial nº 17/2007 (BRASIL, 2007), que integrou as ações do Plano de Desenvolvimento da Educação - PDE. Esse programa representou uma estratégia do governo federal para induzir a ampliação da jornada escolar e a organização curricular na perspectiva da Educação Integral e foi construído com a participação de diferentes atores sociais. O texto base contou com representantes da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), do Conselho Nacional dos Secretários de Educação (CONSED), da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), da Associação Nacional pela Formação de

Profissionais da Educação (ANFOPE), de Universidades e de Organizações não governamentais. Foi amplamente discutido na sociedade e nas secretarias municipais, estaduais e no âmbito das organizações sociais voltadas para a educação. O Programa Mais Educação – PME - objetivou a implementação de Educação Integral a partir da reunião dos projetos sociais criados pelos ministérios envolvidos – inicialmente para estudantes do Ensino Fundamental nas escolas de baixo IDEB (BRASIL, 2007).

No momento em que diferentes atores sociais, com diferentes matrizes ideológicas concebem o Programa Mais Educação – PME, é possível vislumbrar um novo “fôlego” à Educação Integral em Tempo Integral, no Brasil. O Programa Mais Educação - PME, surge a partir da influência de fatores como: a) a crise política e econômica que assolou a década de 80 e 90 e que levou milhares de famílias brasileiras à miséria; b) a partir dos direitos à infância e a adolescência preconizados na Constituição Federal de 1988; c) a partir da criação do Estatuto da Criança e do adolescente - ECA em 1990 que fundamentou-se na Doutrina de Proteção Integral; d) da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN; e) do Plano Nacional de Educação; f) o movimento das Cidades Educadoras, na década de 90, também aparecem na perspectiva de Educação Integral posta pelo PME.

O diálogo com a localidade, com os setores intragovernamentais e escola é a base da proposta territorial do PME. Para Jaqueline Moll (2008, p. 14) a cidade no seu conjunto, oferecerá, intencionalmente, às novas gerações experiências contínuas e significativas em todas as esferas e temas da vida.

É possível perceber que o contexto do qual o Programa Mais Educação foi concebido supõe que a experiência de ampliação da jornada escolar na perspectiva de Educação Integral a partir do binômio educar e cuidar, uma vez que a ação pedagógica não está dissociada do tempo-espço escolar. As diretrizes curriculares nacionais da Educação Básica, ao mensurar educação básica como direito universal e alicerce para a capacidade de exercer com plenitude o direito a cidadania. No Parecer nº 7 de 2010 está explicitada a visão sobre esse binômio:

Cuidar e educar significa compreender que o direito à educação parte do princípio da formação da pessoa em sua essência humana. Trata-se de considerar o cuidado no sentido profundo do que seja acolhimento de todos – crianças, adolescentes, jovens e adultos – com respeito e, com atenção adequada, de estudantes com deficiência, jovens e adultos defasados na relação idade-escolaridade, indígenas, afrodescendentes, quilombolas e povos do campo (BRASIL, 2010, p. 12).

Não se trata aqui de reduzir as ações do PME a proteção, parece-nos que o PME articula o educar e o cuidar, em consonância com a legislação.

Em 2010, o texto-base da Conferência Nacional de Educação (CONAE) mostra-se também como um marco, uma vez que o eixo III é intitulado: “Democratização do acesso, permanência e sucesso escolar”, cuja temática fez parte do colóquio “Educação integral e integrada: ampliação de tempos e espaços educativos”.

O Projeto de Lei nº 8.035/2010 que trata do Plano Nacional de Educação - PNE 2011-2020, contemplou a referida temática no conjunto das metas em debate no Congresso Nacional, destacando na meta 6 a oferta da educação em tempo integral em cinquenta por cento das escolas públicas de forma a atender, pelo menos, vinte e cinco por cento dos (as) alunos (as) da educação básica.

Neste contexto de lutas pelo direito a educação pública e de qualidade, em 26 de junho de 2014, o Projeto de Lei nº 8.035/2010 que trata do PNE 2011-2020, o qual mencionamos anteriormente, foi sancionado pela Presidente da República, de maneira que a meta 6 corrobora na intenção de ampliar a jornada escolar, abrangendo um período de, pelo menos, sete horas diárias.

Em 2015 foi aprovado o Plano Municipal de Educação - PME em pelo menos 97% dos municípios brasileiros, sendo que a meta 6 aborda a oferta de Educação Integral.

Em 2016, mesmo com a legislação corrente que ampara a Educação Integral brasileira, a maior política pública de ampliação da jornada, o Programa Mais Educação – PME, é inibido por conta da forte crise econômica/política que assola o Brasil.

Em 2017 é possível vislumbrar um movimento, com o Programa Novo Mais Educação, porém seu formato não preconiza a educação em uma perspectiva integral, uma vez que prioriza duas grandes áreas do conhecimento (Português e Matemática).

Por certo, as tentativas de Educação Integral percorridas nestes escritos desde a criação das escolas experimentais em 1931; das escolas em Tempo Integral - Centro Educacional Carneiro Ribeiro em 1950; as Escolas-Parques e Escolas-Classes em 1951; os Centros Integrados de Educação Pública – CIEPS em 1980 e o Programa Mais Educação – PME em 2007 mostram-se como o protótipo de Educação Integral que mais se aproxima do desenvolvimento multidimensional do homem.

Considerações finais: mas por quê?

Refletir acerca da história da Educação Integral no Brasil, nos reporta necessariamente, a concepção de educação integral contemporânea, uma vez que supõe o desenvolvimento multidimensional do ser humano, a partir de um currículo rico e diversificado que amplie o tempo de permanência dos estudantes sob o olhar da instituição escola.

Ao longo da História da Educação Integral no Brasil, percebe-se que as tentativas de Educação Integral sempre tiveram a premissa de qualificar a educação brasileira, embora seja importante considerar que nos primórdios da história da educação integral no Brasil, não se fazia menção a ampliação da jornada escolar. Inclusive, a primeira investida de Anísio Teixeira enquanto diretor da Instrução Pública, o projeto de Educação Integral previa a reorganização da estrutura física (prédios e aparelhamento escolar) das escolas paralelo a estudos de novos métodos de ensino. Foi somente quando assumiu a secretaria de Educação (1947-1951) da Bahia que se valeu da variável “tempo”, por meio da criação da Escola em Tempo Integral.

É evidente que pensar na Educação Integral contemporânea, nos reporta a variável tempo, e não só nisso, mas no que tange a diversificação do espaço onde será aproveitado este tempo e na diversificação das atividades que darão vida e movimento a esse tempo a mais sob o olhar da instituição escola.

O Programa Mais Educação – PME foi concebido e lançado em 2007, a partir da demanda legal e social que busca desde a década de 70 o direito a proteção, mais cuidado, mais tempo de dignidade para a infância popular (ARROYO, 2012). O Programa Mais Educação assume, assim, a ideia de ampliação da função escolar, na perspectiva da proteção social, considerando-a como lócus de educar e cuidar. Para Moll (2012, p.141) trata-se de “construir e perseguir a educação integral como política formativa que busca trabalhar pedagógica, curricular e epistemologicamente de modo pleno e não compensatório”.

O fato é que muitas experiências de Educação Integral no Brasil foram surrupiadas por uma série de fatores, tais como: a) a troca de governo ou a queda de um partido político, resultando na não continuidade das experiências de Educação Integral; b) os cortes financeiros, diante das crises econômicas do país, atingiram de

forma agressiva a educação; c) a Legislação da Educação Brasileira (LBDEN 9394/96) morosa, uma vez que trata a Educação Integral com a expressão, “progressiva extensão do horário escolar,” sem dispor de prazos (isso há 22 anos); d) cultura singular de turnos únicos; e) a Educação Integral atrelada a um idealizador, que se ausentando do poder/função leva consigo os seus anseios pedagógicos.

Neste sentido, a Educação Integral precisa deixar de ser ideia de uma pessoa ou de um grupo isolado, em um determinado estado ou município e se tornar, de fato, política de estado nacional. É preciso considerar que a Educação Integral exige um grande investimento financeiro e requer além de vontade pedagógica, intencionalidade política. É preciso reconhecer que não basta estar na escola, faz-se necessário oportunizar uma gama de atividades integradas ao currículo escolar que fomentem vivências criativas e que levem os estudantes a edificarem seus projetos de vida.

3. O PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO - PME: A VISÃO DOS PROFESSORES(AS) E DIRETORES(AS) DE ESCOLAS MUNICIPAIS DE CAXIAS DO SUL/RS



Publicado na Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação (RIAEE) V.13, n.1, jan./mar. ISSN: 1982-5587. Araraquara, São Paulo – Brasil: 2018. (Qualis A2). <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/9120>

Resumo: Este artigo apresenta resultados preliminares de pesquisa acerca do Programa Mais Educação (PME). Objetiva analisar os principais documentos que norteiam a implantação do PME, investigar as contribuições do mesmo nos anos iniciais do Ensino Fundamental, junto aos professores e diretores, e analisar os resultados dos indicadores de fluxo: taxas de aprovação, reprovação, evasão e o desempenho no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) de duas escolas que possuem o PME e os comparar com os de duas escolas da mesma região que não possuem o programa. Os resultados indicam inconsistências nos textos referências do PME e uma clara mudança nos conceitos do programa do documento de 2007 para 2010. Os professores e a direção apontam um melhor rendimento dos estudantes que frequentam o PME quando comparados com os que não frequentam. É possível observar efetiva redução da evasão escolar e tímido aumento no IDEB.

Palavras-chave: Política Educacional. Educação em Tempo Integral. Docentes. Direção Escolar.

Introdução

A discussão sobre a qualidade da educação pública tem despertado olhares em torno da ampliação da jornada escolar. Nesse sentido, consoante a Araújo e Oliveira (2005) e Gusmão (2013), quando se reportam à “qualidade da educação”, é preciso considerar muitos significados. Na literatura brasileira, de acordo com Oliveira (2006), encontram-se três significados para a qualidade da educação. O primeiro, passa pela qualidade educacional atrelada ao aspecto quantitativo, o segundo diz respeito a sua democratização, e o terceiro traz a aferição de proficiência.

Quando atrelada à ampliação da jornada escolar, a “qualidade da educação” fomenta inúmeras divergências. Kerstenetzky (2006) acredita na ampliação da jornada escolar como forma de alavancar a qualidade educacional. Na mesma direção, Golveia (2006) acredita que essa ampliação é um caminho para garantir uma educação de qualidade. Já Cavaliere (2002) entende que a extensão do horário, por si só, não garante ganhos em termos de qualidade de ensino. A autora relata que, no estado do Rio de Janeiro, a ampliação da jornada escolar teve resultado inverso do esperado, já que empobrecia a rotina dos estudantes, devido à falta de atividades

diversificadas.

Apesar da dificuldade de se estabelecer correlação direta entre as variáveis tempo e desempenho, as pesquisas têm demonstrado que um maior tempo na escola pode contribuir para ampliar o nível da aprendizagem. Um trabalho publicado por Menezes Filho (2011) sobre os fatores determinantes do comportamento escolar no Brasil enfatiza que:

uma das únicas variáveis da escola que afetam consistentemente o desempenho do aluno é o número de horas-aula, ou seja, o tempo que o aluno permanece na escola. Assim, uma política educacional que poderia ter um efeito grande de aumentar a qualidade do ensino seria a de aumentar o número de horas-aula (MENEZES FILHO, 2011, p. 231-232).

Nesse sentido, entende-se como educação de qualidade a perspectiva da educação integral que possibilite a ampliação do tempo escolar, paralelo à ampliação de oportunidades educativas no território², que venham ao encontro do interesse dos estudantes, que apoiam seus projetos de vida, que ampliam os repertórios de linguagens de forma articulada e que reconheçam a cidade como um território educativo.

Na tentativa de qualificar e de ampliar as possibilidades educativas, o Governo Federal lançou, em 2007, o Programa Mais Educação (PME), que visa a qualificar a educação brasileira e se baseia na perspectiva de Educação Integral.

Em Caxias do Sul/RS, município onde se dá a presente pesquisa, o PME foi implantado em sete escolas, no ano de 2009, que atendiam cerca de 850 estudantes. Em 2015, eram nove escolas que atendiam aproximadamente 1.150 alunos (SMED, 2016). De acordo com a Secretaria Municipal de Educação, as sete escolas receberam o equivalente a 186 mil reais em 2009. O ano de 2015, em que se deu a coleta de dados desta pesquisa, foi o último ano do PME no município, que, operou em parte, com recursos municipais.

O referencial teórico e metodológico da pesquisa realizada, cujos resultados ora são apresentados, se apoia no ciclo de políticas de Ball e Bowe (1994), por mostrar-se um ciclo flexível, que favorece uma avaliação contínua da política pública. Nesses escritos, os autores voltam o olhar especificamente para o que entendem como contexto da produção de textos, contexto da prática e contextos dos resultados.

O estudo objetiva analisar os principais documentos que norteiam a

² Perspectiva que articula as relações entre a cidade, comunidade, escola e os diferentes agentes educativos, de modo que a cidade se constitua como espaço de formação humana.

implantação do Programa Mais Educação, avaliar o PME a partir da visão dos professores dos anos iniciais e do diretor da escola, bem como analisar os indicadores de fluxo e o IDEB das duas escolas que possuem o PME para compará-las com duas escolas municipais da mesma região que não aderiram ao PME.

É preciso considerar que o PME não é uma política universal, ou seja, não atende à demanda total de estudantes matriculados nas escolas que o aderiram, e que o IDEB, indicador utilizado para a comparação no **contexto dos resultados**, é oriundo de avaliação externa aplicada a todos os estudantes da escola do quinto e nono ano do Ensino Fundamental e na terceira série do Ensino Médio. Isso significa que o IDEB é um indicador importante da educação brasileira, porém não reflete os resultados apenas dos estudantes que frequentam o PME, e apresenta o desempenho de todos os educandos da escola. A escassez dos recursos financeiros é o fator que limita o PME a atender a todos os estudantes das escolas. A exemplo na escola 2, de 450 estudantes participam do PME 120 estudantes, e na escola 4, de 420 fazem parte do Programa 90 estudantes. Assim, os números demonstram que o PME atende a uma pequena parcela dos estudantes em cada escola.

Embora se compreenda que a Educação Integral perpassa a mera quantificação de dados numéricos; que o tempo de implantação do referido programa é tímido; que as avaliações de larga escala são aplicadas a todos os alunos da escola, ou seja, não refletem o desempenho apenas dos alunos que frequentam ao PME; que o IDEB nega o contexto social, econômico e pedagógico no qual a escola está inserida, este estudo justifica-se no sentido de avaliar as contribuições do PME à comunidade escolar de forma diagnóstica, para que se possa apontar pontos positivos e negativos da implantação de uma das maiores políticas públicas de ampliação da jornada escolar no Brasil e quiçá contribuir para a retomada da política.

Metodologia

Este artigo apresenta resultados preliminares da pesquisa em torno da avaliação do PME, no município de Caxias do Sul. Trata-se de uma pesquisa mista (quantitativa e qualitativa), de cunho documental, estudo de caso e levantamento de dados. A coleta de dados aconteceu no ano de 2015, cinco anos após a implantação da política pública. O referencial metodológico se apoia no ciclo de avaliações de Políticas Públicas de Ball e Bowe (1994), autores que apresentam um conjunto de

questões norteadoras para a análise da trajetória de políticas/programas educacionais com base nos cinco contextos do ciclo de políticas: a) contexto de influência, b) contexto da produção de texto, c) contexto da prática, d) contexto dos resultados/efeitos, e) contexto de estratégia política. Nesses escritos, volta-se o olhar especificamente ao que os autores entendem como **contexto da produção de textos, contexto da prática e contexto dos resultados**.

A pesquisa tem como campo quatro escolas municipais de Caxias do Sul, situadas na região norte, distantes umas das outras cerca de 4 km. São consideradas escolas referência, uma vez que, não havendo vaga em uma delas, o aluno é direcionado a uma das outras três escolas. Optou-se por essas escolas, pois duas delas aderiram ao PME em 2009 e o mantiveram de forma ininterrupta até o ano de 2015 (as únicas duas que aderiram e mantiveram de forma ininterrupta no município). Já as outras duas, mesmo havendo possibilidade de aderir ao PME, não o fizeram. É importante considerar que as escolas têm autonomia diante do fazer pedagógico e podem optar por aderir ou não ao PME. A precária estrutura física é um dos impasses que costuma assustar os gestores no momento da adesão de um programa que instiga mais tempo do estudante sobre o olhar da instituição escola.

No primeiro momento, como **contexto da produção de textos**, analisam-se a Portaria Normativa Interministerial 17/2007 (BRASIL, 2007), os cadernos da Série Mais Educação (Trilogia) (MEC, 2009a, 2009b, 2009d), o caderno “Programa Mais Educação: Passo a Passo” (MEC, 2009c) e o Decreto nº 7.083/2010 (BRASIL, 2010). Já no segundo momento, no **contexto da prática**, aplicou-se o questionário junto a 38 professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e a dois diretores de duas escolas que aderiram ao PME em 2009, o implantaram em 2010 e o mantiveram de forma ininterrupta até 2015. As respostas das perguntas fechadas foram tabuladas, e das abertas foram categorizadas. Os questionários foram aplicados nos meses de novembro e dezembro de 2015 e buscavam comparar o desempenho dos estudantes que frequentavam o PME com os alunos que não frequentavam, mesmo sabendo que há outras variáveis que influenciam o desempenho entre os estudantes, além da participação no PME. No terceiro momento, no **contexto dos resultados**, analisaram-se os indicadores de fluxo (reprovação, evasão e aprovação escolar), bem como o IDEB das duas escolas que possuem o PME, depois foi feita uma comparação com duas escolas que não aderiram ao PME e estão localizadas na mesma região. As escolas são consideradas referências pela Secretaria Municipal de Educação, ou seja,

não havendo vaga em uma das escolas da pesquisa, os alunos são automaticamente direcionados a uma das outras três escolas. Para efeito de organização, foram atribuídos números de 1 a 4 às escolas deste estudo. As escolas 2 e 4 (pares) são as que possuem o PME. As escolas 1 e 3 (ímpares) são as escolas referências, as quais utilizamos para comparação.

3.1 Educação Integral: construção de valores, cultura de paz e a busca de uma ética primordial

No **contexto da produção de textos**, serão problematizados a finalidade, os objetivos, os princípios e as diretrizes do PME, considerando: a) a Portaria Interministerial nº 17/2007 (BRASIL, 2007); b) os cadernos da Série Mais Educação (MEC, 2009a, 2009b, 2009d); c) o caderno “Mais Educação: Passo a Passo” (MEC, 2009c); d) o Decreto nº 7.083 (BRASIL, 2010). A Portaria nº 17/2007 (BRASIL, 2007) institui o PME em 2007, a Trilogia (MEC, 2009a, 2009b, 2009d), e o “Mais Educação: Passo a Passo” (MEC, 2009c) que conceituam e orientam a implantação do PME, além do Decreto (BRASIL, 2010) que regulamenta o PME em 2010.

O PME se configura como uma política pública que induz a Educação Integral, uma vez que é uma ação do Governo Federal em parceria com os estados e municípios e apresenta um quadro normativo, traz elementos importantes de força pública e de experiência, se constituiu em uma ordem local e delinea os beneficiários, os parceiros, os agentes e os recursos financeiros (MULLER & SUREL, 2002). A intersectorialidade é outra característica de política pública, posto que o PME prevê ações conjuntas de seis ministérios. A alteração dos objetivos e das diretrizes do programa, bem como a inflexão conceitual, reforçam a característica de política pública. Nesse sentido, cabe destacar a contribuição de Ball e Bowe (1994), que acreditam que, nos embates na arena política, as políticas públicas sofrem alterações significativas na sua organização.

De acordo com a ementa, o PME visa a fomentar a Educação Integral de crianças, adolescentes e jovens por meio do apoio a atividades socioeducativas no contraturno escolar. O referido programa esteve vinculado à Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECADI) do Ministério da Educação.

A Portaria Normativa Interministerial (BRASIL, 2007) traz três grandes ações do PME: a) ampliar o tempo de permanência dos estudantes na escola; b) utilizar

outros espaços educativos; c) trazer mais atores sociais para dentro das escolas.

O artigo 1º da Portaria Normativa Interministerial traz o objetivo do PME:

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

Na sequência, o parágrafo único revela a forma de implementação:

O programa será implementado por meio do apoio à realização, em escolas e outros espaços socioculturais, de ações socioeducativas no contraturno escolar, incluindo os campos da educação, artes, cultura, esporte, lazer, mobilizando-os para a melhoria do desempenho educacional, ao cultivo de relações entre professores, alunos e suas comunidades, à garantia da proteção social da assistência social e à formação para a cidadania, incluindo perspectivas temáticas dos direitos humanos, consciência ambiental, novas tecnologias, comunicação social, saúde e consciência corporal, segurança alimentar e nutricional, convivência e democracia, compartilhamento comunitário e dinâmicas de redes (BRASIL, 2007).

Já no artigo 2º, estão expressas as finalidades:

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

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

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

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

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

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

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

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

As diretrizes do PME estão expressas no artigo 6º:

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

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

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

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

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

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

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

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

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

IX - estimular a cooperação entre União, estados, Distrito Federal e municípios (BRASIL, 2007).

A partir do recorte da ementa, dos objetivos, das finalidades e das diretrizes expressos na Portaria Normativa Interministerial nº 17/2007 (BRASIL, 2007), é possível perceber o caráter protetivo atribuído ao programa, uma vez que trata as ações da referida política pública como “socioeducativas”, e não se refere à ampliação da jornada escolar e à Educação Integral.

Dois anos após o lançamento do PME, em 2009, é lançada a Trilogia do PME (MEC, 2009a, 2009b, 2009d), com o objetivo de contribuir para a construção de conceitos, operacionalização e implementação do PME, propondo uma ampla discussão sobre Educação Integral.

O caderno “Educação Integral: texto referência para o debate nacional” (MEC, 2009a) inicia seus escritos justificando a necessidade do PME a partir do diagnóstico das desigualdades educacionais. O caderno discute o direito à educação,

considerando a permanência e a aprendizagem do educando em espaço educativo. Entende a educação como ferramenta para garantir os demais direitos humanos e sociais. Aborda o contexto histórico da Educação Integral no Brasil, inicia uma discussão acerca do binômio da Educação Integral: “educação e proteção”, instiga a necessidade de pensar acerca dos espaços e dos territórios educativos para além dos muros da escola, ressalta que o PME é uma proposta de construção de Educação Integral que não deve replicar o mesmo da prática escolar, mas sim ampliar tempo, espaço e possibilidades educativas que possam constituir uma educação cidadã.

O caderno “Programa Mais Educação: gestão intersetorial no território” (MEC, 2009b) traz todos os marcos legais que legitimam o PME, aponta que 98% dos municípios brasileiros aderiram ao Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação e que ambos participam do PME. O caderno apresenta um texto que faz referência à doutrina da proteção integral, expressos na Constituição Federal (BRASIL, 1998) e no Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990). Posteriormente, o texto apresenta um modelo de gestão da política fundamentado na intersetorialidade, uma vez que prevê a articulação entre as secretarias do MEC com cinco ministérios. A redação apresenta a expressão “gestão de incerteza” e, para explicá-la, os formuladores utilizam-se dos saberes de Brugue e Gramá (MEC, 2009b, p.25), que entendem como gestão de incerteza estabelecer prioridades e decidir quais os melhores caminhos a serem percorridos. Os formuladores acreditam que a intersetorialidade se materializa no dia a dia da política pública à medida que consegue criar consensos em torno de uma meta com a qual todos possam comprometer-se, nesse caso: garantir Educação Integral a crianças, adolescentes e jovens. O caderno expõe de forma breve a gestão da política.

O último caderno da Trilogia - “Rede de saberes: Pressupostos para Projetos Pedagógicos de Educação Integral” (MEC, 2009d) - é destinado aos professores e diretores das escolas e traz uma discussão acerca da necessidade de entender a Educação Integral estruturada a partir de um conceito de integralidade que supere as expressões “atividades complementares” e “contraturno escolar”. Esse documento reforça a ideia de que essa política pública se realiza através de parcerias entre escolas, comunidades, empresas, família, poder público etc. Por fim, o material apresenta as mandalas do saber, uma vez que representa inúmeras possibilidades de troca, diálogos e mediação entre escola e comunidade.

Ainda há um quarto caderno, o “Programa Mais Educação: Passo a Passo” (MEC, 2009c). Este retoma a base legal que ampara o programa, discorre sobre os macrocampos, apresenta recomendações de critérios para escolha dos beneficiários, traz o papel do diretor da escola e tematiza as ações que ampliam a jornada escolar junto às atividades que a escola já realiza.

Os documentos oficiais do PME indicam uma proposta de Educação Integral “em construção”, o que vem ao encontro dos saberes de Arretche (2001), Ball e Bowe (1994), e Muller e Surel (2002), os quais acreditam que a política pública é dinâmica e se altera a partir dos embates na arena política.

Em 2010, o PME foi regulamentado pelo Decreto nº 7.083 (Brasil, 2010), que, em sintonia com os cadernos da Série Mais Educação, apresentam uma mudança conceitual importante nos conceitos do programa. Ou seja, a Portaria Interministerial nº 17/2007 (BRASIL, 2007), que cria o PME, reduz as ações do programa a um caráter protetivo, pois trata de atividades socioeducativas no contraturno escolar, não se referindo a ampliação do tempo escolar, nem a educação integral. O Decreto nº 7.083 (BRASIL, 2010), por sua vez, deixa clara a intenção de promover a ampliação do tempo escolar na perspectiva da educação integral.

O artigo 1º do Decreto 7.083/2010 estabelece que:

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

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

Já o artigo 1º do Decreto nº 7.083 (BRASIL, 2010) ilustra de forma clara os afazeres do programa: “melhorar a aprendizagem, ampliando o tempo de permanência de estudantes matriculados em escola pública mediante oferta de educação básica em tempo integral”, diferentemente do que preconiza o artigo 1º da Portaria Normativa Interministerial nº 17/2007 (BRASIL, 2007), embora o artigo 1º do Decreto nº 7.083/2010 (BRASIL, 2010) não faça menção à expressão “Educação Integral” e utilize apenas “em tempo integral”.

Observa-se que o parágrafo 1º aponta que educação básica em tempo integral deve ter duração igual ou superior a sete horas diárias, durante todo o período letivo.

Aqui, é possível ver o início de uma normatização dos afazeres em torno da ampliação da jornada escolar.

O artigo 2º do Decreto nº 7.083/2010 estabelece como princípios da Educação Integral, no âmbito do PME:

- (i) a articulação das disciplinas curriculares com diferentes campos de conhecimento e as atividades socioculturais;
- (ii) a constituição de territórios educativos para o desenvolvimento de atividades de Educação Integral, por meio da integração dos espaços escolares com outros espaços como centros comunitários e bibliotecas públicas;
- (iii) a integração entre as políticas educacionais e sociais, em interlocução com as comunidades escolares;
- (iv) a valorização das experiências anteriores com escolas de tempo integral;
- (v) o incentivo à criação de espaços educadores sustentáveis, à gestão, à formação de professores e à inserção das temáticas de sustentabilidade ambiental;
- (vi) a afirmação da cultura dos direitos humanos; e
- (vii) a articulação entre sistemas de ensino, universidades e escolas para assegurar a produção de conhecimento, a sustentação teórico-metodológica e a formação inicial e continuada dos profissionais no campo da Educação Integral (BRASIL, 2010).

No artigo 2º do Decreto são estabelecidos os princípios da **Educação Integral**, e logo encontra-se dubiedade nos textos da política pública: **tempo integral** expresso no artigo 1º do decreto e **Educação Integral** no artigo 2º. De acordo Ball e Bowe (1992), os textos abertos (*writerly*) dão margens para diferentes interpretações e dificultam a implementação da política pública.

O artigo 3º do Decreto nº 7.083/2010 define como objetivos do Programa Mais Educação:

- I - formular política nacional de educação básica em tempo; II - promover diálogo entre os conteúdos escolares e os saberes locais; III - favorecer a convivência entre professores, alunos e suas comunidades; IV - disseminar as experiências das escolas que desenvolvem atividades de Educação Integral; e V - convergir políticas e programas de saúde, cultura, esporte, direitos humanos, educação ambiental, divulgação científica, enfrentamento da violência contra crianças e adolescentes, integração entre escola e comunidade, para o desenvolvimento do projeto político-pedagógico de Educação Integral (BRASIL, 2010).

Como se vê, os objetivos não se mostram claros, uma vez que se misturam. Não traduzem o que realmente se quer com a política em questão. A exemplo, o objetivo I traz a formulação de políticas nacional de educação básica em tempo integral. Essa finalidade parece ser para os formuladores do programa ou quiçá às

secretarias de educação. O objetivo II dirige-se às escolas, aos professores, aos monitores e à coordenação pedagógica, enquanto o III parece conduzir-se à direção da escola. Assim, parece necessário traçar metas para cada um dos seguimentos envolvidos na política pública. Os objetivos do PME expressos no Decreto, por si só, não deixam claros os resultados que se pretendem atingir com o programa. No entanto, mesmo diante da fragilidade do texto, o Decreto nº 7.083/2010 (BRASIL, 2010) mostra-se superior à Portaria Normativa Interministerial nº 17/2017 (BRASIL, 2007), uma vez que apresenta o PME com uma perspectiva um pouco mais clara de Educação Integral.

No **contexto da prática**, aplicou-se questionário com quatro questões aos professores (três objetivas e uma descritiva). À gestão utilizou-se questionário com três questões objetivas e seis descritivas. As questões versavam em torno das aprendizagens, à aprovação e à evasão dos alunos, estabelecendo uma comparação entre o grupo de estudantes que frequenta o PME e a turma que não faz parte do referido programa. É importante considerar que responderam o questionário os professores regentes dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e os professores de inglês, artes e educação física, perfazendo um total de 38 professores, uma vez que esses profissionais estão diariamente em contato tanto com os estudantes que frequentam o PME quanto com os que não participam da referida política.

Os professores percebem que os alunos que aderem ao PME apresentam melhor aprendizagem quando comparados aos educandos que não frequentam. Além disso, aqueles obtêm mais aprovação e raramente evadem as práticas escolares. É importante considerar que o PME oferece atividades diversificadas, a exemplo, nas escolas investigadas, os estudantes vivenciam letramento, capoeira, rádio escola, dança, lutas, fotografia e música, o que torna o fazer pedagógico mais dinâmico.

Quadro 1- Visão dos professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental das escolas que implantaram o PME em 2010

Questões	Sim	Não	Não respondeu
O aluno que participa do PME apresenta melhor aprendizagem do que os alunos que não participam?	85%	15%	
Os alunos que participam do PME tendem a obter mais aprovação do que os alunos que não participam?	95%		05%
O grupo de alunos que participa do PME tende a evadir menos do que o grupo que não participa?	99%		01%

Fonte: Autor.

Entre as diferenças positivas evidentes, os professores elencam a participação em sala de aula, a criatividade e a melhor interação nas atividades de socialização, artes manuais e linguagem corporal. As diferenças negativas, quanto aos alunos que frequentam o PME, é o cansaço, principalmente por parte dos alunos do terceiro ano do Ensino Fundamental que frequentam ao PME pela parte da manhã. Ou seja, os professores ponderam que alguns alunos chegam cansados para as atividades curriculares à tarde.

No questionário aplicado aos diretores das duas escolas que possuem o PME, foi possível observar consonância com as respostas dos professores. Ambos apontam que os alunos que participam do PME apresentam melhor rendimento do que os alunos que não frequentam e, conseqüentemente, conquistam mais aprovação escolar quando comparados ao outro grupo. A direção da escola 2 afirma que, em 2015, apenas um aluno dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental que frequenta o PME reprovou. A escola 4 traz que não há reprovações nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental entre os alunos que frequentam o PME. Quanto ao abandono escolar, ambos diretores dizem que os alunos que frequentam o PME não evadem às atividades escolares.

Quanto à assiduidade, a equipe diretiva da escola 2 afirma que a obrigatoriedade da frequência no PME está expressa no Regimento Escolar e no Projeto Político Pedagógico. Já a escola 4 relata não haver obrigatoriedade expressa em documentos oficiais da escola, mas os alunos são cobrados a participar. Aqui, é possível encontrar escolas da mesma mantenedora com atitudes diferentes quanto à frequência dos estudantes do PME, o que preconiza a necessidade de um monitoramento mais próximo da Secretaria Municipal da Educação, embora compreenda-se que os textos do PME deixam a critério da escola a obrigatoriedade ou não quanto à frequência.

A atitude de reorganizar o Regimento Escolar e o Projeto Político Pedagógico denota o início de um “movimento” para ressignificar o currículo da escola na perspectiva da Educação Integral. Os cadernos da Trilogia (MEC, 2009a, 2009b, 2009d) conclamam a ressignificação do currículo escolar, todavia parece contraditória a reorganização do currículo na perspectiva da Educação Integral apenas para alguns alunos da escola (alunos que frequentam o PME). Com a proposta de oportunizar o

PME a alguns estudantes, corre-se o risco de solidificar uma escola apenas em tempo integral, sem a intencionalidade da Educação Integral.

É preciso considerar que a resignificação do currículo ficou exclusivamente como atribuição da escola. Importa dizer, ainda, que sem o suporte do MEC às secretarias de educação e estas, por sua vez, sem um estreito contato com as escolas, é quase impossível modificar a prática pedagógica tradicional impregnada na instituição escola, sem considerar que os textos analisados não trazem orientações específicas de reorganização curricular. Para Moreira (2013), no que tange à resignificação do currículo, as redações do PME são frágeis. A autora identificou nos textos do PME “elementos que compõem diferentes matrizes de organização curricular, sendo que a combinação de diferentes matrizes acaba por confundir mais do que orientar” (MOREIRA, 2013, p.101).

Nesse sentido, os diretores afirmam realizar reuniões quinzenais junto aos monitores e docentes para a articulação das temáticas exploradas na escola, embora não possam contar com a presença de todos os monitores³, uma vez que são estudantes universitários (e estão em aula) ou porque possuem outras atividades profissionais.

Já acerca do local onde acontecem as oficinas, a direção argumenta que, dependendo da temática que está sendo explorada, é possível desenvolver em espaços diversos, dentre eles citam: no laboratório de ciências da escola, na praça da comunidade, no Jardim Botânico, no salão comunitário, na biblioteca pública, no jardim da universidade e, por vezes, faz-se necessário “improvisar” um espaço na escola. A equipe diretiva pondera que os pais dos alunos que frequentam o PME vêm aos poucos entendendo a importância de participar da vida escolar dos filhos. Há um número significativo de pais/responsáveis os quais possuem filhos matriculados no PME que se envolvem ativamente nos afazeres da escola 2 (65%) e da escola 4 (70%).

³ A Educação Integral abre espaço para o trabalho dos profissionais da educação, dos educadores populares, estudantes e agentes culturais (monitores, estudantes universitários com formação específica nos macrocampos), 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.

Com relação as dificuldades encontradas na implantação do PME, os aspectos elencados pelos gestores são acerca da rotatividade e a falta de domínio de turma por parte dos monitores, além da precária estrutura física.

A rotatividade dos monitores que ministram as oficinas se justifica a partir do regime de voluntariado. Embora se compreenda que os monitores voluntários enriquecem o ambiente escolar com os saberes locais, é preciso pensar em outra forma de geri-los. Essa situação está ligada diretamente ao financiamento da educação, mas parece oportuno apontar esse desencontro no PME, uma vez que a política pública em tela busca melhorar a qualidade da educação e está pautada a partir do “pleno desenvolvimento do educando” (LDB nº 9.394/96). Nesse sentido, configura contraditório valer-se de um trabalho voluntário.

A segunda dificuldade, que diz respeito ao não domínio de turma dos monitores, denota a necessidade da formação com esses agentes do PME. A possibilidade de trocar ideias e experiências pode ajudar os monitores, na mediação e proposição das atividades. Por sua vez, a terceira dificuldade é a falta de estrutura física, que se confronta com a utilização dos espaços em torno da comunidade. O fato é que Caxias do Sul está situada em uma região onde o inverno é rigoroso (de abril a setembro) e o clima não permite, muitas vezes, que esses espaços comunitários sejam utilizados, o que dificulta a dinâmica da escola. Assim, parece importante que os estudantes tenham um espaço referência dentro da escola, caso não seja possível a utilização dos espaços comunitários.

No **contexto dos resultados**, reporta-se aos impactos sociais da política ou, de acordo com Ball e Bowe (1992), os **efeitos de segunda ordem** e, para tal, é necessário valer-se dos dados oficiais.

Ao fazer menção a dados oficiais no Brasil, logo se pensa no IDEB, visto que é um parâmetro que verifica e acompanha a qualidade da educação brasileira. Embora esse indicador seja alvo de críticas, é necessário valer-se dele, uma vez que muitas das ações que objetivam fomentar a educação partem dos resultados oriundos do mesmo. O IDEB resulta da combinação de dois fatores que interferem na qualidade da educação: a) indicadores de fluxo (taxas de aprovação, reprovação e evasão) medidos pelo Censo Escolar; e b) indicadores de desempenho em exames padronizados, como o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e Prova Brasil.

A Prova Brasil e o SAEB, criados pelo INEP, são avaliações para diagnóstico

em larga escala e são aplicados a cada dois anos, estando restritos aos testes de Língua Portuguesa e Matemática, bem como a um questionário socioeconômico.

Buscando compreender a relevância do IDEB para a qualificação da educação brasileira, Fernandes (2007) e Castro (2009) dizem que ele é um indicador prático e assimilável sobre a realidade da educação nacional, ajudando na compreensão global do desempenho das escolas em todo o país.

Nesse sentido, de posse dos dados do INEP, volta-se a análise primeiramente aos indicadores de fluxo (taxas de reprovação, abandono e aprovação) das escolas 2 e 4, que possuem o PME. É possível observar que a escola 2 diminuiu consideravelmente a taxa de abandono nos anos iniciais, de 4,6% (2009) para 1,8% (2015).

Quadro 2- Proporção de alunos com reprovação, abandono e aprovação na escola 2 nos anos de 2009 e 2015

Escola 2/Ano	Reprovação	Abandono	Aprovação
2009	4,2%	4,6%	92,2%
2010	Implantação do PME		
2015	3,9%	1,8	94,3%

Fonte: Autor.

A escola 4 conseguiu erradicar a evasão escolar nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental em 2015.

Quadro 3- Proporção de alunos com reprovação, abandono e aprovação na escola 4 nos anos de 2009 e 2015

Escola 4/Ano	Reprovação	Abandono	Aprovação
2009	4,5%	3,5%	92,0%
2010	Implantação do PME		
2015	3,8%	0,0%	96,2%

Fonte: Autor.

Ambas as escolas que implantaram o PME apresentam redução da evasão escolar, redução da reprovação e, conseqüentemente, aumento do índice de aprovação. Os resultados mensurados pelos dados do INEP vão ao encontro de ambas as equipes diretivas quando pontuam que os alunos do PME raramente evadem (escola 2) e nunca evadem (escola 4).

Ao comparar os indicadores de fluxo das escolas 2 e 4, que possuem o PME, com as escolas 1 e 3, que não possuem o PME, é possível perceber que as escolas que possuem essa política pública melhoraram significativamente seus índices de

reprovação e evasão, enquanto as escolas 1 e 3, que não aderiram ao PME aumentaram seus índices de reprovação e abandono de 2009 para 2015.

Quadro 4- Indicadores de fluxo da escola 1 (Não possui o PME)

Escola 1/Ano	Reprovação	Abandono	Aprovação
2009	6,5%	4,5%	89,0%
2015	6,2%	4,6%	89,2%

Fonte: Autor.

Quadro 5- Indicadores de fluxo da escola 3 (Não possui o PME)

Escola 3/Ano	Reprovação	Abandono	Aprovação
2009	5,1%	6,1%	88,8%
2015	5,3%	7,0%	87,7%

Fonte: Autor.

Os motivos que levam as escolas 1 e 3 a aumentarem seus índices de reprovação e abandono não são objeto deste estudo. Após analisar os indicadores de fluxo (aprovação, reprovação e evasão) das escolas que possuem o PME e compará-los com os das escolas que não o possuem, volta-se a atenção aos números do IDEB das quatro instituições. É importante reforçar que esses resultados conjugam os indicadores de fluxo, discorridos anteriormente, e o indicador de desempenho.

Quadro 6- Evolução do IDEB nas duas escolas que implantaram o PME em 2010

IDEB – OBSERVADO							
Escola/Ano	2005	2007	2009	2010	2011	2013	2015
2	4.5	5.0	5.5	PME	5.9	5.9	6.0
4	4.7	4.9	4.6	PME	5.6	5.4	6.0

Fonte: Autor.

É possível observar que a escola 2, após a implantação do PME, manteve a sua nota no ano de 2011 e 2013, atingindo 6.0 no ano de 2015. Ou seja, não houve aumento significativo. Entretanto, é importante considerar que, em 2013, no Brasil, um percentual significativo de escolas baixou seus índices, por exemplo, a escola 4. Diante desse fato, é preciso ressaltar que a escola 2 manteve a média da avaliação anterior (5.9). Em 2015, alcança a nota 6.0.

A escola 4, após implantar o PME em 2010, apresenta significativo crescimento de 1.0 e alcança a nota de 5.6, superior à meta do INEP, que era 5.5. Em 2013, cai para 5.4 e fica aquém da meta estabelecida de 5.7. Em 2015, atinge 6.0. Nesse contexto, é possível inferir que houve um crescimento significativo do IBED na escola

4 após a inserção do PME, mesmo havendo um decréscimo no ano de 2013.

Embora não se possa atribuir o decréscimo do IDEB à não obrigatoriedade da presença dos alunos no PME da escola 4, é possível inferir que a escola que incluiu no Regimento Escolar a obrigatoriedade de frequência no PME não apresentou decréscimo em seus índices do IDEB.

Ao compararmos o IDEB das duas escolas que possuem o PME com as outras duas do mesmo zoneamento, que não fazem parte do Programa, depara-se com um melhor desempenho das instituições que possuem o PME.

Quadro 7- Percurso do IDEB das quatro escolas e o momento em que duas implantaram o PME

IDEB - OBSERVADO							
Escola/Ano	2005	2007	2009	2010	2011	2013	2015
1	4.8	5.1	5.2	-	5.8	5.2	5.8
2	4.5	5.0	5.5	PME	5.9	5.9	6.0
3	3.5	4.3	4.2	-	4.3	4.7	5.0
4	4.7	4.9	4.6	PME	5.6	5.4	6.0

Fonte: Autor.

A partir do exposto, é inegável que há crescimento da média do IDEB nas escolas que não possuem o PME, até porque, para além de uma política que amplia o tempo escolar, existe uma rede de docentes que diariamente planeja, media e avalia as possibilidades de efetivar com sucesso as relações de ensino-aprendizagem. Dessa forma, o importante é considerar a política pública em discussão como mais uma ferramenta para qualificar a educação brasileira.

Contudo, é possível observar que o PME, mesmo com algumas inconsistências nos textos referência, transforma os espaços comunitários em locais educativos, oportuniza a presença de atores sociais dentro da escola, melhora a aprendizagem dos estudantes e combate de forma efetiva a evasão escolar, contribuindo na qualificação dos tempos e espaços educativos.

Síntese e considerações

A educação é a política social que tem a capacidade de ampliar oportunidades e fomentar o desenvolvimento social e econômico do país. No Brasil, a escola pública foi concebida “pequena” e com poucas horas diárias. Na tentativa de ampliar os tempos, espaços e oportunidades educativas, o governo federal lançou em 2007 o Programa Mais Educação.

O presente trabalho avaliou o PME valendo-se do ciclo de políticas públicas de Ball e Bowe (1994). A avaliação da política pública em tela percorreu três contextos de acordo com Ball e Bowe (1994): o contexto da produção de texto, o contexto da prática e o contexto dos resultados.

Quanto ao **contexto da produção de texto**, é possível perceber que a Portaria Normativa Interministerial (BRASIL, 2007), que institui o PME, traz muito forte uma ação compensatória aos alunos carentes. Todavia, nos cadernos da Trilogia (MEC, 2009a, 2009b, 2009d) e no caderno “Mais Educação: Passo a Passo” (MEC, 2009c), é possível perceber uma mutação nos conceitos de Educação Integral, o que passa a propor uma visão de Educação Integral em construção. Essa concepção vem ao encontro dos saberes de Arrtech (2001) e Ball e Bowe (1994), ao conceberem as políticas públicas como dinâmicas e suscetíveis a mudanças na arena política. No Decreto nº 7.083 (BRASIL, 2010), foi possível observar a mudança conceitual do PME discutida nos cadernos da Série Mais Educação. O decreto, embora traga em seus escritos algumas inconsistências, apresenta subsídios para a construção de uma concepção de Educação Integral.

No **contexto da prática**, a maioria dos professores percebe que os alunos que frequentam o PME apresentam melhor aprendizagem se comparados aos que não participam do Programa. Em consequência, obtêm mais aprovação do que os alunos que não participam, bem como consideram que os alunos participantes do PME não costumam evadir as atividades escolares.

Os professores elencam diferenças positivas nas atitudes dos alunos que frequentam o PME, como a participação em sala de aula, a criatividade e a melhor interação nas atividades de socialização, artes manuais e linguagem corporal. Revelam, entretanto, o cansaço dos alunos do terceiro ano nas atividades curriculares como um aspecto negativo.

O diretor, em consonância com os professores, aponta que os alunos que frequentam o PME apresentam um melhor rendimento na sala de aula e, conseqüentemente, conquistam a aprovação escolar, bem como são raros os casos de abandono escolar. É possível perceber uma tímida resignificação do currículo escolar na perspectiva da Educação Integral. Essa reorganização da escola para o atendimento em tempo integral é conclamada nos cadernos da Série Mais Educação. É possível identificar o fomento de planejamento entre os monitores e professores da escola. Sempre que possível, são utilizados os espaços no entorno da escola, embora

o mau tempo dificulte a utilização de espaços comunitários, uma das ações arroladas nos textos do PME. As dificuldades centram-se na rotatividade e na falta de domínio de turma por parte dos monitores e na estrutura física precária da escola.

No **contexto dos resultados**, as análises dos indicadores de fluxo denotam que as escolas que aderiram ao PME melhoraram seus índices de 2009 para 2015. Ao comparar os indicadores de fluxo das escolas que possuem o PME com as escolas que não possuem, é possível inferir o significativo papel social do PME em garantir o direito e a permanência à educação, posto que, nas escolas que possuem o PME, a evasão diminuiu significativamente (na escola 4, inclusive, zerou).

Quanto ao IDEB, se for analisado o percurso das escolas 2 e 4, que possuem o PME, é possível ver avanços tímidos. Ao comparar o IDEB destas com as escolas 1 e 3, que não possuem o PME, é possível perceber que todas tiveram crescimento, porém as que possuem o PME atingiram as melhores notas.

Por certo, há muito a ser feito, mas existe o reconhecimento dos professores e da direção das escolas de que a aprendizagem e a aprovação dos alunos que frequentam o PME são superiores quando comparadas ao grupo que não frequenta o referido programa. Além disso, é evidente o melhor desempenho do IDEB por parte das escolas que possuem o PME. Assim, a clara diminuição da evasão escolar e da reprovação denotam a contribuição efetiva desse Programa no que se refere à garantia do direito à educação pública de qualidade.

4. AMPLIAÇÃO DA JORNADA ESCOLAR: A VISÃO DOS ESTUDANTES DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL DE DUAS ESCOLAS DA SERRA GAÚCHA/RS SOBRE O PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO – PME

Imagens da Educação

Publicado na Revista Imagens da Educação, v.8, n.1, 2018. ISSN 2179-8427. Programas de Pós-Graduação em Educação da Região Sul: Universidade Estadual de Maringá (UEM), Universidade Estadual de Londrina (UEL), Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste), Universidade do Vale do Itajaí (Univali); Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG) e Universidade Estadual do Centro-Oeste (Unicentro). Qualis A2. <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ImagensEduc/article/view/39134>

Resumo: O presente artigo se insere no campo da avaliação de políticas públicas e de forma específica avalia a uma das maiores políticas pública de ampliação da jornada escolar do Brasil: o Programa Mais Educação – PME. Trata-se de uma pesquisa mista, de natureza aplicada, com o objetivo de ser exploratório, de procedimento de caso, documental e bibliográfico. Tem como objetivo resgatar os marcos que legitimam o direito a ampliação da jornada escolar e avaliar a referida política pública a partir da visão dos estudantes que frequentam o PME. Como referencial metodológico nos valem do ciclo de políticas de Stephen Ball e Richard Bowe por mostrar-se um ciclo flexível e que favorece uma avaliação contínua e de efeito da política pública. Como critério de seleção consideramos as escolas que aderiram ao PME em 2009 e o mantem de forma ininterrupta em de 2015 em uma das maiores cidades da Serra Gaúcha - Rio Grande do Sul. A amostra compõe-se de oitenta e dois estudantes do terceiro, quarto e quinto ano do Ensino Fundamental, de duas escolas, que responderam a questionários com perguntas abertas e fechadas. As respostas oriundas das questões abertas foram categorizadas por especialistas. Dentre os resultados obtidos ressalta-se que o PME está enraizado na instituição escola, os estudantes gostam de participar do PME, a preferência dos estudantes é por atividades que envolvam o movimento corporal e os alunos não apreciam a oficina de flauta e acompanhamento pedagógico e não gostam quando o oficineiro não comparece para realizar as atividades.

Palavras-chave: Ampliação da jornada escolar. Programa Mais Educação. Estudantes.

Introdução

Pensar a educação requer considerar que o Estado brasileiro tem uma imensa dívida educacional com as crianças e adolescentes. O Brasil, mesmo diante da expressiva ampliação das taxas de escolarização no ensino fundamental ainda não conseguiu superar as desigualdades sociais.

A desigualdade educacional, uma das maiores desigualdades sociais, motivou inúmeras pesquisas, dentre elas, as conduzidas por Cassassus (2002), Soares (2004), Franco (2007), Soares & Sátyro (2008) que apontam a importância da escola

na vida dos estudantes, principalmente na vida dos estudantes de classe média-baixa. As pesquisas ainda apontam que as atividades extraclasse favorecem à imersão dos alunos em um meio rico de atividades culturais e esportivas, favorecendo um maior desenvolvimento cognitivo em relação aos estudantes que não realizam atividades extraclasse.

O fato é que acessar atividades extraclasse é privilégio de uma parcela da população que o faz em clubes, escolas e praias particulares uma vez que podem pagar pelas mesmas, logo a população com menor poder aquisitivo fica privada destas oportunidades.

Na luta por garantir a equidade educacionais Darcy Ribeiro (1986, p.152) ousava dizer que a escola

[...] que atende seus alunos das 7 ou 8 da manhã até às 4 ou 5 da tarde, não é nenhuma invenção do “Brizola”. Este é o horário das escolas de todo o mundo civilizado. Todas essas horas de estudo são absolutamente indispensáveis para fazer com que o menino francês aprenda a ler e escrever em francês ou o japonês em japonês. Oferecer a metade dessa atenção e, às vezes menos ainda, a uma criança carente é condená-la a fracassar na escola e depois na vida (DARCY RIBEIRO, 1986, p. 152).

Como forma de induzir a ampliação da jornada escolar e dar às crianças e adolescentes brasileiras mais oportunidades educativas, o governo Federal lançou em 2007 o Programa Mais Educação - PME. O PME foi instituído pela Portaria Interministerial nº 17, de 24/04/2007 envolvendo os Ministérios da Educação, do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, do Esporte e da Cultura (BRASIL, 2007). A finalidade do programa vem ao encontro da ampliação do tempo e do espaço educativo, da melhoria do rendimento e aproveitamento escolar, combate ao trabalho infantil, promoção de formas de expressão nas linguagens artísticas, literárias e estéticas, no estímulo a práticas esportivas e na aproximação entre escola, família e comunidade (BRASIL, 2007).

Na Serra Gaúcha o PME completou em 2015 cinco anos de efetiva implantação. As escolas que aderiram ao PME oferecem as oficinas no turno inverso ao da escolarização de acordo com os macrocampos estabelecidos no manual operacional do programa. Artes, lutas, esportes, capoeira, rádio e televisão, acompanhamento pedagógico, música são algumas atividades vivenciadas pelos alunos (nas oficinas).

O presente trabalho resgata os marcos que legitimam a ampliação da jornada escolar no Brasil das últimas décadas, bem como avalia o “contexto da prática” e o “contexto dos efeitos/resultados” do Programa Mais Educação através da aplicação de questionário a oitenta e dois estudantes de terceiro, quarto e quinto ano do Ensino Fundamental que participam do PME, em duas escolas da Serra Gaúcha que aderiram ao referido programa em 2009 e o mantiveram de forma ininterrupta até 2015.

O referencial teórico e metodológico se apoia no ciclo de políticas de Stephen Ball e Richard Bowe por mostrar-se um ciclo flexível e que favorece uma avaliação contínua da política pública.

Stephen Ball e Richard Bowe no livro *Reforming Education and changing schools* (1994) apresentam um conjunto de questões norteadoras para a análise da trajetória de políticas/programas educacionais com base nos cinco contextos do ciclo de políticas: a) contexto de influência, b) contexto da produção de texto, c) contexto da prática, d) contexto dos resultados/efeitos e, e) contexto de estratégia política.

Quanto ao contexto de influência os autores destacam que é o momento pelo qual os discursos políticos são construídos, é a articulação ideológica. É onde as partes interessadas esforçam-se para influenciar nas decisões e finalidades da política pública. O segundo contexto, o contexto da produção do texto, nada mais é do que o registro de textos políticos articulados na linguagem do público em geral, ou seja, os textos políticos representando a ideia central do que se pretende com a política pública, carregado de influências. O terceiro contexto, o contexto da prática, é o mais importante de acordo com os autores e está intimamente ligado ao contexto da produção de texto uma vez que o texto norteia a prática da política pública. Porém os autores ponderam que na prática é possível observar um desdobramento das interpretações dos textos, uma vez que os profissionais que o executam o interpretam de acordo com seus valores, desejos e propósitos. Diferentes interpretações do contexto da produção dos textos configuram o contexto da prática. O contexto da prática é a arena para a qual a política foi construída. O quarto contexto, o contexto dos resultados, subdivide-se em efeito de primeira e efeitos de segunda ordem. Os efeitos de primeira ordem são as mudanças na prática ou na estrutura e os efeitos de segunda ordem são os impactos destas mudanças sobre os padrões de acesso social, oportunidades e justiça social. O quinto contexto, o contexto da estratégia política

identifica um conjunto de atividades políticas e sociais que tentam resolver de forma efetiva as desigualdades (BALL; BOWE, 1994).

Cabe ressaltar que nesta pesquisa volta-se o olhar, especificamente, para o que Ball e Bowe (1994) entendem como contexto da prática e contexto dos efeitos/resultados. Para tal, solicitou-se informações, por meio de questionário, quanto ao perfil dos estudantes; sobre a aceitação das oficinas; se gostam de participar do PME; do que não gostam no PME; qual a função do PME; qual oficina gostariam que o PME oferecesse no próximo ano letivo; sobre a utilização de outros espaços educativos que não os espaços da escola; sobre as atividades que não gostam no PME e sobre o rendimento, frequência e comportamento escolar. Isso como forma de acompanhar a implantação do referido programa na Serra Gaúcha/RS e oportunizar reflexões acerca do direito a educação pública e de qualidade a partir das ações da maior política pública de ampliação da jornada escolar do Brasil, o Programa Mais Educação – PME.

4.1 O direito a ampliação da jornada escolar

A sociedade brasileira vem assumindo compromissos em torno do direito à educação pública de qualidade. Nas últimas décadas, parece haver um movimento para saldar a imensa dívida educacional onde as crianças e adolescentes brasileiras são os maiores credores.

Embora não seja consenso, a ampliação da jornada escolar desponta entre as ações que podem possibilitar às crianças, jovens e adolescentes uma educação de qualidade. Estudos consideram que a qualidade do ensino está diretamente relacionada aos tempos e espaços educativos. Para alguns pesquisadores a ampliação da jornada escolar pode alavancar a qualidade da educação (KERSTENETZKY, 2006). Para outros, a ampliação do tempo sob o olhar da escola, por si só, não garante a qualificação do ensino, mas carrega essa possibilidade em potencial (CAVALIERI, 2002).

É possível encontrar na Constituição Federal de 1988 subsídio para iniciar um diálogo com a temática da ampliação da jornada escolar, uma vez que os artigos 205, 206 e 207 versam em torno do direito à educação de qualidade. A saber, o Art.205 da constituição prevê que a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando o pleno

desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988).

O Art. 206 elenca os Princípios pelos quais será ministrado o ensino, sendo eles: I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; III - pluralismo de ideias, de concepções pedagógicas e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; V - valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos aos das redes públicas; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006) VI - gestão democrática do ensino público na forma da lei; VII - garantia de padrão de qualidade. VIII - piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública nos termos de lei federal (BRASIL, 1988).

No Art. 207 por sua vez, é possível encontrar que é dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (BRASIL, 1988).

O Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA sancionado em 13 de julho de 1990 também garante o direito a educação em tempo integral. No Art. 3º discorre que a criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta lei, assegurando-lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade.

O Art. 4º aponta que todos os direitos sociais da criança e do adolescente devem ser respeitados sendo 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.

Em que pese o direito a igualdade de condições expressos na Constituição Federal (1988) e a garantia à proteção expressos no Estatuto da Criança e do

Adolescente, ainda que tenha havido avanços, há um longo caminho para se efetivar enquanto direito universal, uma vez que os estudantes de comunidades de classe baixa (diferente dos estudantes de classe média alta), não podem contratar no turno contrário ao da escolarização curso de línguas, cursos de musicalização, informática, desenho, teatro, artes [...]. Neste caso, o pleno desenvolvimento da criança e do adolescente, bem como a absoluta prioridade de proteção expressos na legislação brasileira, não se efetivam e se agregam a dívida imensurável do Brasil junto as crianças e adolescentes.

Seis anos depois do ECA, de forma branda a LDB nº 9.394/96 trouxe o aumento progressivo da jornada escolar, a valorização de ações educacionais para além do currículo escolar padronizado e a necessária articulação entre escola e sociedade. Apresenta como eixo o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho, reiterando o princípio do direito à Educação Integral defendido na Constituição Federal de 1988.

No Art. 34, da LDB, traz que 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. No inciso segundo, aponta para que o Ensino Fundamental seja ministrado progressivamente em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino. O Art. 87, em seu parágrafo 5º, expressa 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.

Em 2007 é lançado o Plano de Desenvolvimento da Educação - PDE com a perspectiva de construir um alinhamento entre os princípios constitucionais e a Política Nacional de Educação. O PDE é um plano executivo organizado em torno de quatro eixos norteadores: educação básica, educação superior, educação profissional e alfabetização.

No mesmo ano é criado o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, com o objetivo de produzir medidas específicas que visem a melhoria da qualidade da educação básica. O Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, instituído pelo Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007, tem por objetivo conjugar esforços da União, Estados, Distrito Federal, Municípios, famílias e comunidade, em prol da melhoria da qualidade da educação básica. Entre as 28 diretrizes voltadas para a melhoria da qualidade da educação destacam-se duas em torno da Educação Integral:

- IV - Combater a repetência, dadas as especificidades de cada rede, pela adoção de práticas como aulas de reforço no contra-turno, estudos de recuperação e progressão parcial;
- VII - Ampliar as possibilidades de permanência do educando sob a responsabilidade da escola para além da jornada regular;

Ainda no ano de 2007 por meio da Lei nº 11.494/2007, é instituído o Fundo Nacional de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério – FUNDEB, de forma que, no seu artigo 10, o tempo integral (jornada escolar com duração igual ou superior a sete horas diárias, durante todo o período letivo) foi considerado como um dos tipos de matrícula a receber distribuição proporcional de recursos financeiros.

O Programa Mais Educação também lançado em 2007 por meio da Portaria Interministerial nº 17/2007, que integrou as ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) objetiva induzir a ampliação da jornada escolar e a organização curricular na perspectiva da Educação Integral.

É possível observar no ano de 2007 a criação de três ações estratégicas que instigam a educação de qualidade como direito de todos. Em alguns destes documentos (Todos pela Educação e Programa Mais Educação), a escola assume um conjunto de responsabilidades que não são entendidas como escolares (não eram entendidas), mas que, se não estiverem garantidas e asseguradas no seio educacional, inviabilizam o trabalho pedagógico, e conseqüentemente negam ao estudante o direito à educação. A ampliação da jornada escolar parece abarcar o conceito de educação e proteção, principalmente junto aos escolares em vulnerabilidade social.

Em 2010, a Educação Integral ganhou espaço no Plano Nacional de Educação (PNE) 2001-2010, Lei nº 10.179/2001, que apresentou a educação em tempo integral como objetivo da Educação Infantil e do Ensino Fundamental estabelecendo como meta a ampliação progressiva da jornada escolar para um período de, pelo menos, sete horas diárias.

Ainda em 2010, o texto-base da Conferência Nacional de Educação (CONAE) mostra-se como um marco, uma vez que o eixo III é intitulado: “Democratização do acesso, permanência e sucesso escolar”, cuja temática fez parte do colóquio “Educação integral e integrada: ampliação de tempos e espaços educativos”.

Outro marco é posto em discussão com o Projeto de Lei nº 8.035/2010 que trata do Plano Nacional de Educação - PNE 2011-2020, contemplou a referida temática no conjunto das metas em debate no Congresso Nacional, destacando na meta 6 a oferta da educação em tempo integral em cinquenta por cento das escolas públicas de forma a atender, pelo menos, vinte e cinco por cento dos (as) alunos (as) da educação básica. Em 26 de junho de 2014, o Projeto de Lei nº 8.035/2010 que trata do PNE 2011-2020 é sancionado pela Presidente da República, de maneira que a meta 6 corrobora na intenção de ampliar a jornada escolar, abrangendo um período de, pelo menos, sete horas diárias. Em 2015 é aprovado o PME em, pelo menos, 97% dos municípios brasileiros, sendo que a meta 6 aborda a oferta de Educação Integral.

Diante do conjunto de marcos que legitimam a ampliação da jornada escolar no Brasil (CF/88, ECA/90, LDB/96, PDE/2007, FUNBED/2007, PNE/2014, PME/2015), é possível vislumbrar nas últimas décadas uma nova perspectiva em relação à infância e a juventude. Os marcos aqui percorridos parecem levar os estudantes ao centro das políticas públicas uma vez que em todos os documentos matem-se vivo o direito à educação de qualidade em jornada escolar ampliada.

Em tempos nebulosos da educação brasileira, com reformas educacionais realizadas a “toque de caixa”, é emergente voltarmos nossa atenção ao que os estudantes, sujeitos que frequentam diariamente a instituição escola pensam a respeito das atividades que lhes são oferecidas na ampliação da jornada escolar, de forma específica no Programa Mais Educação.

4.2 Programa Mais Educação - PME: o contexto da prática e o contexto dos resultados/efeitos na visão dos estudantes

A ampliação da jornada é um expoente que pode garantir a igualdade de condições, acesso, permanência na escola e a absoluta prioridade ao direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à cultura, à dignidade e à convivência comunitária mencionados reiteradamente nos marcos que legitimam a ampliação da jornada escolar no Brasil.

A presente pesquisa oportuniza aos estudantes do terceiro, quarto e quinto ano do Ensino Fundamental, no contexto da prática e no contexto dos resultados/efeitos, avaliar as ações do PME. Os alunos responderam ao questionário com perguntas abertas e fechadas e os dados passamos a discutir.

Na presente pesquisa, a maioria dos estudantes que participam do PME são do gênero masculino (60%), brancos (56%), o maior número de estudantes que participam do PME está devidamente matriculado no quinto Ano do Ensino Fundamental (42%) e de forma expressiva frequentam o PME no turno da manhã (78%).

Mosna (2014), na sua pesquisa de doutorado investigou o PME nas escolas da Rede Estadual de Ensino do Rio Grande do Sul e aponta que a maioria dos estudantes que frequentam o PME são do gênero feminino (52%).

Quanto a satisfação do PME na Serra Gaúcha, os estudantes (98%) gostam de participar do referido programa.

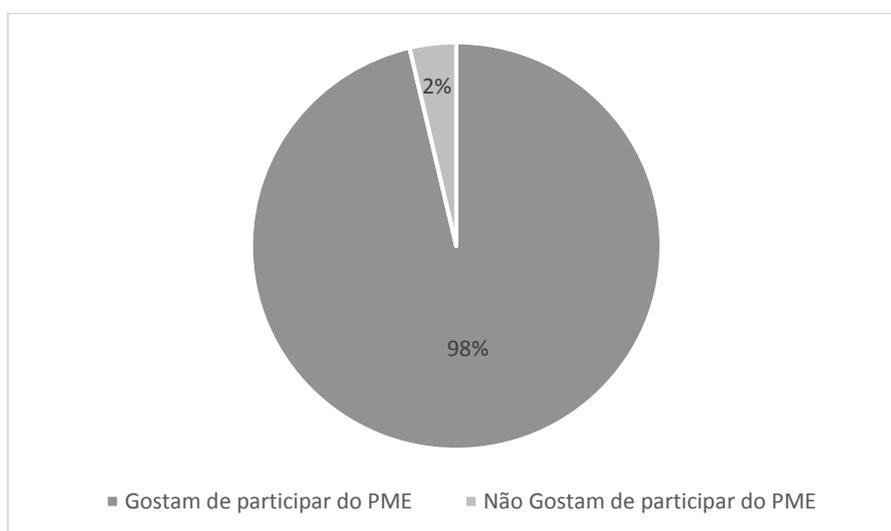


Gráfico 1. Satisfação dos alunos quanto ao PME, 2015. Elaborado pelo autor.

A justificativa do porquê os alunos gostam do PME chama a atenção, uma vez que 65% consideram as atividades legais, 21% acreditam que aprendem mais, 14% acham divertido e ajuda as mães que trabalham o dia todo.

Em consonância com esse resultado, um estudo realizado por acadêmicos do curso de matemática que participam do PIBID e são parceiros do PME, aponta que os alunos gostam de participar do PME.

Participo do projeto, pois eu gosto de aprender coisas novas". - Aluna R, do 6º ano. "Participo da oficina de matemática, por que eu preciso e estou aprendendo" - Aluno E, do 7º ano. "Participo por que a gente pode ter um futuro melhor, e aos poucos vou aprendendo a gostar, por que já estou aprendendo muito" - Aluna M, do 8º ano (BRIGO, LUNARDI, OLIVEIRA, BATISTTI, 2014).

A significativa aceitação do PME entre os estudantes pode ser atribuída as atividades oferecidas no dia a dia. As atividades que os alunos da Escola A mais gostam são capoeira (40%), futebol (36%), seguidos por 11% dos alunos que gostam de todas. Na Escola B, curiosamente, a capoeira (30%) é a atividade que os alunos mais gostam, seguido pelo Kickbox (19%) e Taekwondo (14%). Logo, é nítido que a luta (Kickbox e Taekwondo) perfaz um total de 33% da preferência dos alunos na Escola B. É possível observar que as atividades que os estudantes mais gostam, 81% delas estão diretamente associadas ao movimento corporal.

É importante observar a ausência da atividade “acompanhamento pedagógico de matemática e letramento”, macrocampos obrigatórios do PME. Ou seja, os estudantes ao responderem ao questionário acerca da atividade que mais gostam no PME não lembram do “acompanhamento pedagógico”. Diferentemente, na pesquisa de Mosna (2014), o “Acompanhamento Pedagógico” de matemática se destaca entre as preferências dos estudantes (25%) com o mesmo percentual de aceitação da atividade de informática (25%). Os estudos de Mosna (2014) apontam ainda que a Atividade de Acompanhamento Pedagógico de letramento atinge 15%, percentual este maior do que música (12%), recreação (11%) e lutas (10%).

Nos resultados da pesquisa de Lima (2015), os estudantes da Escola Estadual Vicente de Fontes no Rio Grande do Norte que participam do PME, trazem dados próximo dos estudantes da Serra Gaúcha uma vez que responderam que gostam das atividades de teatro, dança e futsal porque brincam bastante, divertem-se e que isso traz muita alegria na vida deles.

Os alunos, sujeitos da pesquisa na Serra Gaúcha, ainda sugerem algumas oficinas para implementar o PME, na escola A, Taekwondo (20%) e Grafite (13%), e na escola B, esportes radicais - skate, escalada e trilha (16%). Nas sugestões de atividades, mais uma vez, o movimento corporal se sobressai, sendo a luta o maior interesse dos estudantes.

A atividade que os alunos não gostam no PME na Escola A é a oficina de flauta (88%) e a justificativa é que: “o oficinairo não tem paciência”, “eu não tenho fôlego e por isso erro e ele me xinga”, “eu fico tão nervoso que deixo a flauta escapar da mão”. Na Escola B, a oficina que os alunos não gostam é “Acompanhamento pedagógico” (92%). A justificativa é que “fazer texto é muito difícil” e “as contas tem números grandes”.

Estas respostas trazem elementos importantes na avaliação da política pública em evidência e indicam a necessidade de um olhar atento para a forma como estes estudantes que frequentam o PME estão sendo atendidos.

Quando questionados sobre o que não gostam no PME (agora não fazendo referência às atividades/oficinas) os alunos ressaltam três aspectos: a não utilização da praça e da quadra comunitária devido ao mau tempo (43%), falta do oficinairo (33%) e interrupção das atividades nas férias escolares de julho (24%).

É preciso considerar que a região da Serra Gaúcha é marcada pelo frio intenso na maioria dos meses letivos (março a agosto), que os oficinairos são voluntários, por este motivo muitas vezes não tem a oficina como prioridade e que o PME está organizado de acordo com o calendário escolar, no entanto atende ao longo de 200 dias letivos, realizando as férias de inverno no mês de julho.

Além das atividades/oficinas os alunos destacam, em ambas escolas, contentamento com a alimentação (89%) oferecida aos alunos na escola e com passeio mensal na sede recreativa de uma empresa de grande porte da cidade (11%).

O entorno da escola faz parte do cotidiano das crianças que frequentam o Programa Mais Educação. Museus, sedes recreativas, parques, zoológicos, praça da comunidade, salão comunitário e ponto o cultura apareceram como lugares que os alunos costumam frequentar com o PME. Os estudantes ponderam ainda que quando o “tempo está bom” fazem a oficina de capoeira na praça da comunidade e por vezes utilizam o palco do salão comunitário para fazer apresentações e a área verde de uma instituição de ensino superior para fazer leituras, piqueniques e caminhadas.

Neste sentido, Moll (2008), traz a necessidade de repensar o território educativo e não apenas entender a escola como um espaço de educação capaz de desenvolver a potencialidade humana de forma integral, implicando assim a conversão do território urbano em território intencionalmente educador.

Para os estudantes, o PME serve para “aprender mais” (80%), para ter atividades legais (12%), para tirar as crianças da rua, dando-lhes um futuro melhor (5%) e para ajudar as mães que trabalham (3%) (uma vez que as crianças ficam assistidas enquanto as mães realizam suas atividades laborais). Quando questionados quanto a função do PME, é possível perceber evidências do binômio da ampliação da jornada escolar: educação e proteção, ambos previstos nos marcos legais discutidos ao longo deste trabalho. É possível perceber também sintonia entre

o que os estudantes relatam enquanto função do PME e a finalidade e objetivos do referido programa.

Quanto a opinião dos estudantes sobre a influência das oficinas acerca do rendimento em sala de aula, 55% disseram que melhoraram o rendimento. Uma proporção de 97% afirmou que melhoram na frequência escolar e 99% melhoraram no comportamento escolar. O dado da melhoria do rendimento escolar é o menor se comparado ao dado da frequência e comportamento o que pode estar atrelado a pouca aceitação da oficina acompanhamento pedagógico pelos estudantes da Serra Gaúcha.

É possível observar ainda que os alunos apontam uma melhor assiduidade nas atividades escolares e um melhor comportamento, o que nos remete a perceber um sentido maior dos estudantes em estarem nos espaços educativos, planejados pela escola.

Mesmo diante do estreito período de implantação do programa (2010-2015), é possível observar no contexto dos efeitos/resultados a efetividade do PME e seu enraizamento na escola. A aceitação expressiva (98%) do PME por parte dos beneficiários (estudantes) atrelado a melhora no rendimento, frequência e comportamento escolar são dados expressivos dos beneficiários da política pública.

Ball (1994) traz que para analisar os efeitos que dizem respeito as oportunidades e justiça social (efeitos de segunda ordem), faz-se necessário analisar os indicadores das escolas, uma vez que entre as finalidades do programa se evidencia a melhoria das condições para o rendimento e aproveitamento escolar: redução da evasão, da reprovação, da distorção idade série. O fato é que nestes escritos não objetivamos analisar e discutir os indicadores das escolas campo da pesquisa, porém cabe ressaltar que de acordo com os dados do Censo Escolar da Educação Básica – MEC/2016, há uma melhora dos indicadores das escolas investigadas, embora não seja acentuada se comparada a outras instituições escolares públicas municipais (Porém é preciso considerar que estas escolas implantaram o referido programa uma vez que estão inseridas em comunidades de alto índice de vulnerabilidade, com baixos índices de aproveitamentos educacionais e a aquém de investimentos públicos).

É preciso salientar que 5 anos de efetiva implantação do PME é um intervalo estreito para avaliação de uma política pública, porém os resultados discutidos nestes escritos elucidam a relevância do mesmo nas instituições escolares e enfatiza

mudanças emergentes para a continuidade e implementação da política pública em evidência, principalmente na atual conjuntura do Brasil, que propõe um Novo Programa Mais Educação.

Considerações finais

A reflexão em torno das Políticas Públicas que ampliam as oportunidades e possibilidades de aprendizagens é necessária uma vez que o pleno desenvolvimento da pessoa, a igualdade de condições de acesso e permanência na escola e a absoluta prioridade ao direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade à liberdade e à convivência comunitária não se efetiva a partir de um currículo escolar organizado em quatro horas diárias, principalmente quando pensamos em estudantes em vulnerabilidade social.

Os marcos que instigam a educação em jornada ampliada fomentam uma escola organizada para além de quatro horas diárias. Em 2007 três marcos em torno da ampliação da jornada escolar foram lançados instigando a escola a assumir um conjunto de responsabilidades que não são entendidas (não eram entendidas) como escolares, a exemplo a responsabilidade de alimentação, cuidado e higiene, mas que, se não estiverem garantidas e asseguradas no seio educacional, inviabilizam o trabalho pedagógico, e conseqüentemente negam ao estudante o direito à educação, à dignidade, à vida.

Na tentativa de ampliar e qualificar os tempos e espaços educativos o PME apresenta macrocampos que tornam nítida a preocupação em oportunizar aos estudantes acesso a aprendizagens em diferentes áreas do conhecimento e conclama a reorganização da concepção curricular.

Quanto aos alunos que frequentam o PME: a) O gênero masculino se sobressai; b) na sua maioria se declaram brancos; c) A maioria dos estudantes frequenta o PME pela parte da manhã; d) 98% dos alunos gostam de participar do PME; e) as atividades que envolvem o movimento corporal tem a preferência dos alunos; f) os alunos sugerem as atividades de Taekwondo, Grafite e Esportes radicais, evidenciando mais uma vez a movimento corporal; g) os estudantes não gostam da oficina de flauta e acompanhamento pedagógico; h) os alunos não gostam quando chove porque não podem utilizar a praça do bairro, não gostam quando o oficineiro não comparece para realizar as atividades e não gostam da interrupção das atividades

nas férias escolares de julho; i) muitas atividades são realizadas fora do espaço escolar; j) uma proporção significativa melhorou o rendimento, a frequência e o comportamento na escola depois que começou a frequentar o PME; k) para os estudantes, o PME serve para aprender mais.

O Programa Mais Educação-PME “rompe” com a postura desigual de oportunidades que há décadas assola a educação brasileira uma vez que possibilita atividades culturais, esportivas e pedagógicas aos estudantes em vulnerabilidade social, que são aprovadas de forma maciça pelos mesmos. É claro que os estudantes revelam aspectos a serem aprimorados como a não assiduidade e a postura “pouco didática” de algunsicineiros. Porém, é nítido que a Política Pública em evidência minimizou a prática díspar e opressora, oportunizando às classes menos favorecidas um tempo “divertido”, um tempo para “aprender mais”, um “tempo mais seguro e humano” em comunidade. Tempo este, que a classe favorecida financeiramente ocupa com atividades “extras” à escolarização em clubes particulares, viagens, praias e shoppings.

De tudo fica claro o direito à educação em jornada ampliada para garantir a equidade social; a aprovação do Programa Mais Educação -PME pelos estudantes/beneficiários; e a necessidade de um olhar atento junto aosicineiros na tentativa de oportunizar suporte didático-pedagógico.

5 PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO: A(S) CIÊNCIA(S) NA AMPLIAÇÃO DA JORNADA ESCOLAR, EM UM MUNICÍPIO DA SERRA GAÚCHA/RS



Publicado no XI Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências – ENPEC. ISSN: 1809-5100. Florianópolis, 2017. http://www.abrapecnet.org.br/enpec/xi-enpec/anais/lista_area_14.htm

Resumo: A presente pesquisa objetiva investigar o ensino de Ciências na ampliação da jornada escolar promovida pelo Programa Mais Educação (PME), em nove escolas de um município da Serra Gaúcha/RS. Trata-se de uma pesquisa mista, cujo procedimento se caracteriza por ser um estudo de caso (aplicação de questionário junto aos monitores do PME), documental (cadernos da trilogia, caderno “Programa Mais Educação: passo a passo” e caderno pedagógico “Ciência e Sociedade”) e levantamento de dados (grade da rotina semanal das nove escolas). Como referencial metodológico, nos valem do ciclo de avaliações de políticas públicas de Ball e Bowe (1992). Os achados do estudo indicam uma adesão significativa, pelos macrocampos que possuem relação com a(s) Ciência(s). A maioria dos monitores são estudantes de licenciatura em Biologia e em Química, e conhecem o caderno pedagógico “Ciência e Sociedade”, porém não realizam todas as etapas dos procedimentos propostos para o planejamento presentes nele.

Palavras-chave: Políticas Públicas. Programa Mais Educação. Ampliação da Jornada Escolar. Ensino de Ciências.

Introdução

O Programa Mais Educação (PME) é uma política afirmativa do Governo Federal instituído pela Portaria Interministerial nº 17, de 24 de abril de 2007. Apresenta-se como uma estratégia para promover a ampliação da jornada escolar e a organização curricular na perspectiva da Educação Integral. As oficinas, oferecidas pelo PME, acontecem no turno contrário ao da escolarização formal.

As atividades do PME estão organizadas a partir de macrocampos, em relação aos quais as escolas têm autonomia de escolha, com exceção do macrocampo “Acompanhamento Pedagógico”. Desses macrocampos, escolhemos abordar aqueles que julgamos estarem em sintonia com grandes temas expressos nos PCNs de Ciências da Natureza, sendo eles: 1) investigação no campo das Ciências da Natureza, 2) Educação Ambiental e desenvolvimento sustentável e 3) prevenção e promoção da saúde.

Para o entendimento de Ciência, nos valem dos PCNs (BRASIL, 2002), que a entendem como um conhecimento que colabora para a compreensão do mundo e

de suas transformações, situando o homem como indivíduo participativo e parte integrante do universo.

Diante desse breve delineamento acerca dos macrocampos do PME e do entendimento dos PCNs sobre a(s) Ciência(s), o desafio é pensá-la na ampliação da jornada escolar, no Ensino Fundamental, a partir de uma proposta que instigue o estudante a refletir sobre a sua relação com o universo, de maneira que este consiga discutir sobre problemas do cotidiano, tomar decisões e participar, de forma autônoma e criativa, da solução de problemas na realidade em que está inserido.

O referencial teórico e metodológico se apoia no ciclo de políticas de Stephen Ball e Richard Bowe (1994), por mostrar-se flexível e por favorecer uma avaliação contínua da política pública.

Stephen Ball e Richard Bowe, no livro “*Reforming Education and changing schools*” (1992), apresentam um conjunto de questões norteadoras para a análise da trajetória de políticas/programas educacionais, com base nos cinco contextos do ciclo de políticas: a) contexto de influência; b) contexto da produção de texto; c) contexto da prática; d) contexto dos resultados/efeitos; e) contexto de estratégia política.

Nesse sentido, o objetivo geral destes escritos é investigar a(s) Ciência(s) na ampliação da jornada escolar do PME. De forma específica, objetivamos, no contexto da produção de texto (BALL E BOWE, 1992): 1) investigar, nas escolas que possuem o PME, em um município da Serra Gaúcha, se há adesão aos macrocampos que possuem relação com a(s) Ciência(s); 2) analisar se há orientações quanto ao ensino de Ciências nos cadernos da trilogia do PME, no caderno “Programa Mais Educação: Passo a Passo” e no caderno pedagógico “Ciência e Sociedade” enquanto contexto da prática (BALL E BOWE, 1992); e 3) investigar as temáticas que são abordadas nas oficinas, os procedimentos utilizados para mediar essas temáticas, os recursos que dinamizam a exploração das temáticas, os locais onde ocorrem as oficinas e quem são os sujeitos que as ministram.

O presente estudo mostra-se relevante ao tempo que possibilita uma visão geral do espaço que a(s) Ciência(s) tem ocupado na ampliação da jornada escolar e como vem sendo abordada nesse tempo a mais que as crianças, os adolescentes e os jovens ficam sob o olhar da instituição escola.

Metodologia

Quanto à metodologia, trata-se de uma pesquisa de abordagem mista, que permite recolher mais informações do que se poderia conseguir isoladamente (FONSECA, 2002). O procedimento é de estudo de caso (aplicação de questionário junto aos monitores do PME), documental (cadernos da trilogia, caderno “Programa Mais Educação: passo a passo” e caderno pedagógico “Ciência e Sociedade”) e levantamento de dados (grade curricular das nove escolas que possuem o PME). Tem o objetivo de ser exploratória, uma vez que proporciona maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito e construir hipóteses (GIL, 2007).

No primeiro momento, foi realizado um levantamento de dados, valendo-se das grades curriculares das nove escolas de Ensino Fundamental que possuem o PME em um município da Serra Gaúcha, no segundo semestre de 2015. O levantamento de dados objetiva investigar quantas escolas aderiram aos macrocampos: 1) campo das Ciências da Natureza; 2) Educação Ambiental e desenvolvimento sustentável; e 3) prevenção e promoção da saúde. Na pesquisa documental, buscamos averiguar, na trilogia do PME, no caderno “Programa Mais Educação: passo a passo” e no caderno pedagógico “Ciência e Sociedade”, as orientações para os macrocampos relacionados à(s) Ciência(s). Posterior ao levantamento de dados e à análise dos escritos do PME, aplicamos um questionário junto aos monitores das cinco escolas que aderiram ao macrocampo relacionados à(s) Ciência(s). Ou seja, após o levantamento de dados das nove escolas, constatou-se que cinco haviam aderido a um dos macrocampos relacionados à(s) Ciência(s).

O referencial metodológico se apóia no ciclo de avaliações de políticas públicas de Ball e Bowe (1992), dando ênfase ao **contexto da produção de textos** (análise dos cadernos do PME e da grade curricular das nove escolas) e ao **contexto da prática** (aplicação de questionário junto aos monitores que ministram as oficinas dos macrocampos relacionados à(s) Ciência(s)).

Ao todo, analisamos a grade de rotina semanal do PME de nove escolas de um município da Serra Gaúcha, bem como as orientações para a área da(s) Ciência(s) de cinco cadernos do PME e aplicamos um questionário junto a cinco monitores do PME.

5.1 Discussões

Reportando ao entendimento de ensino de Ciências, recorreremos a Chassot

(2001), em seu livro “Alfabetização Científica: questões e desafios para a educação”, uma vez que questiona: Por que ensinar Ciência (s)? O que ensinar de Ciência (s)? E como ensinar Ciência (s)? Segundo Chassot (2001), não ensinamos Ciências para formar cientistas, mas ensinamos Ciências para formar cidadãos capazes de entender o mundo do qual fazem parte. Por isso, devemos fazer do ensino de Ciências uma linguagem que facilite o entendimento do mundo, oportunizando que os estudantes atribuam significado aos conteúdos que lhes são ensinados.

Os PCNs (BRASIL, 2002) trazem que, no Ensino Fundamental, se propõe mostrar a Ciência como um conhecimento que colabora para a compreensão do mundo e de suas transformações, para reconhecer o homem como parte do universo e como indivíduo. A apropriação de seus conceitos e procedimentos pode contribuir para o questionamento do que se vê e ouve, para a ampliação das explicações acerca dos fenômenos da natureza, compreensão dos modos de se intervir nela e de se utilizar seus recursos.

Nesse sentido, o ensino de Ciências, na educação básica, deve propor uma estruturação de conteúdos e recursos de ensino que incluam questões tecnológicas, sociais, ambientais, aliados à construção de uma postura cidadã, numa abordagem ampla e contextualizada. Para Santos e Schnetzler (2010), o ensino de Ciências deve contribuir para a formação de um cidadão crítico, responsável e que tenha plenas condições de atuar criticamente na sociedade.

Ao pensarmos a(s) Ciência(s) na ampliação da jornada escolar, necessariamente é preciso pensar em uma vivência para além dos muros da sala de aula. É preciso instigar a construção de um cidadão com iniciativa, que esteja apto a tomar decisões fundamentadas em informações científicas e que tenha condições de oferecer soluções viáveis para os problemas da comunidade.

5.1.1 No contexto da produção de texto: adesão dos macrocampos que se relacionam com a(s) Ciência(s) e as orientações dos documentos do PME para a área da(s) Ciência(s).

Os textos das políticas públicas são os registros de textos políticos articulados na linguagem do público em geral e geralmente carregados da força política, uma vez que estão diretamente ligados ao contexto das influências (BALL; BOWE, 1994).

Os textos do PME, desde a sua criação por meio da Portaria Interministerial nº 17, de 24 de abril de 2007, sofreram inúmeros “aprimoramentos”; o que, de acordo com Ball e Bowe (1992), é muito comum, posto que a política vai se construindo a partir dos embates. Neste artigo, enquanto contexto da produção de textos, nos detivemos à grade curricular do PME de nove escolas municipais de uma cidade da Serra Gaúcha, na trilogia do PME, no caderno “Programa Mais Educação: passo a passo” e no caderno pedagógico “Ciência e Sociedade”. Vamos nos valer da grade curricular do PME das nove escolas, ancorando-nos na afirmação de Ball e Bowe (1992) de que os textos políticos podem assumir várias formas, a exemplo: textos legais, comentários informais, vídeos, pronunciamentos. Optamos pelos textos da trilogia, do caderno “Programa Mais Educação: passo a passo” e do caderno pedagógico “Ciência e Sociedade” da série “Mais Educação”, pois se mostram atuais e com uma perspectiva mais clara de ampliação da jornada escolar do que os documentos anteriores.

Quando nos reportamos à(s) Ciência(s) nestes escritos, consideramos os macrocampos propostos pela referida política pública, a saber: a) investigação no campo das Ciências da Natureza, b) Educação Ambiental e desenvolvimento sustentável e c) prevenção promoção da saúde.

A partir da análise do texto da grade semanal de atividades de todas as escolas que possuem o PME em uma cidade da Serra Gaúcha, foi possível perceber que, entre as nove escolas investigadas, não houve adesão ao macrocampo “prevenção e promoção da saúde”. Três escolas aderiram ao macrocampo “investigação no campo das Ciências da Natureza” e duas escolas aderiram ao macrocampo “Educação Ambiental e desenvolvimento sustentável”. Ou seja, das nove escolas, cinco aderiram a um dos macrocampos do PME escolhido neste trabalho por terem relação direta com a(s) Ciência(s).

O estudo de Mosna (2014), que mapeou as ações do PME em 11 escolas estaduais da região metropolitana de Porto Alegre/RS, aponta que, no ano de 2011, apenas três escolas aderiram ao macrocampo “prevenção e promoção da saúde”. A autora aponta que não houve adesão pelos macrocampos “investigação no campo das Ciências da Natureza” e “Educação Ambiental e desenvolvimento sustentável”.

Os PCNs nos alertam que as gerações que estão atuando nas escolas foram forjadas no modo de pensamento disjuntivo, fragmentado, responsável pela crise ambiental e, mais que isso, pela crise civilizatória que vivenciamos (BRASIL, 2002).

Talvez a geração de profissionais que atua nas escolas esteja minimizando as potencialidades da(s) Ciência(s) na formação integral do educando.

No entanto, é preciso atentar que, na grade de rotina semanal, encontramos o nome do coordenador do PME na escola e sua formação. Fato este que chama atenção, uma vez que, nas cinco escolas que aderiram aos macrocampos que possuem relação com a(s) Ciência(s), os coordenadores possuem formação na área da Licenciatura em Biologia (60%) e em Química (40%). Nas escolas que não aderiram aos macrocampos que se relacionam com a(s) ciência(s), foi possível encontrar a formação dos coordenadores em Licenciatura em Pedagogia (50%) e em História (50%). Mesmo que os coordenadores do PME não sejam objeto de nosso estudo, tal fato nos leva a refletir sobre a importância dos licenciados nas áreas da(s) ciência(s) estarem à frente de projetos que qualifiquem os tempos e os espaços educativos, como forma de promover a Educação Integral do educando.

A partir do apontamento de que cinco escolas aderiram aos macrocampos que se relacionam com a(s) Ciência(s), passamos a investigar, nos cadernos da trilogia, no caderno “Programa Mais Educação: passo a passo” e no caderno pedagógico “Ciências e Sociedade”, as orientações destes para a área da(s) Ciência(s).

O caderno “Educação Integral: texto referência para o debate nacional” (MEC, 2009a) não traz, de forma específica, orientações para a área da(s) Ciência(s), porém ressalta que o PME é uma proposta de construção de Educação Integral que não deve replicar a prática escolar, ou seja, as oficinas do PME não devem se pautar como um reforço do que foi vivenciado em sala de aula.

O caderno “Programa Mais Educação: gestão intersetorial no território” (MEC, 2009b), enquanto Ciência(s), apresenta os vinte e cinco programas dentro dos seis ministérios, e suas potencialidades, que se articulam com o PME. Entre os ministérios envolvidos nessa proposta intersetorial, encontramos o Ministério do Meio Ambiente, que traz os seguintes programas articulados ao PME: “Municípios educadores sustentáveis”, “Sala verde” e “Viveiros educadores”.

O último caderno da trilogia, “Rede de Saberes: pressupostos para projetos pedagógicos de Educação Integral” (MEC, 2009c), apresenta enquanto Ciência(s) as “Mandalas do saber”. Nelas, encontramos os saberes relacionados à(s) Ciência(s), mesmo que de forma superficial e apenas como um viés de possibilidade de trabalho na ampliação da jornada escolar.

No caderno “Programa Mais Educação: passo a passo” (MEC, 2009d), não há

orientações para a área da(s) Ciência(s).

Isso quer dizer que não há, nos cadernos da trilogia, nem no caderno “Programa Mais Educação: passo a passo”, uma orientação de trabalho específica em torno das ciências escolares.

No caderno pedagógico: “Ciência e Sociedade”, da série “Mais Educação”, é possível encontrarmos orientações importantes do fazer Ciência(s) na ampliação da jornada escolar. O referido caderno pedagógico inicia seus escritos discutindo as novas bases do ensino de Ciências, que conclama a aproximação da realidade do mundo social ao contexto da sala de aula e exige uma nova visão do que seja importante no ensino deste componente curricular; isso porque a sociedade tem se mostrado em maior consonância com os conceitos científicos decorados do que com o pensar crítico para a solução de problemas da comunidade. Cabe destacar, quanto ao caderno pedagógico, que ele indica que a Ciência na formação escolar é presença indispensável, uma vez que tudo é Ciência. Para compreender o mundo, é preciso entendê-la. Este caderno, ainda, apresenta um capítulo sobre como ensinar Ciência(s), iniciando essa discussão recorrendo à Lei de Diretrizes e Bases (LDB), ao Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e aos PCNs, que estabelecem o ensino de Ciências a partir da compreensão do meio natural e social desde o Ensino Fundamental.

Diante dessas diretrizes, o desafio, de acordo com o caderno pedagógico, é se valer da pedagogia da pergunta. – Por quê? Para quê? – A pergunta necessariamente nos remete à curiosidade e a curiosidade nos remete a querer descobrir. De acordo com os escritos do caderno, a pedagogia da pergunta baseia-se no princípio do movimento, na pergunta-ação, ou seja, na pergunta que gera uma busca e poderá gerar uma ação. Dessa forma, “a educação realiza-se no sentido de experienciar, interagir e enfrentar os problemas da vida cotidiana. Nesse caminho, a educação baseia-se, de forma análoga, no caminho da ciência” (MEC, 2010, p. 18).

O referido caderno pontua alguns objetivos para o Ensino Fundamental na ampliação da jornada escolar:

Compreender a natureza como um conjunto dinâmico (o ser humano faz parte desse conjunto e atua sobre ele). Identificar as relações entre ciência, tecnologia e mudanças nas condições de vida das pessoas. Formular questões e propor soluções para problemas reais. Utilizar conceitos científicos básicos. Combinar leituras, observações, experimentos e registros, para coletar, organizar e discutir informações. Valorizar o trabalho

em grupo. Compreender a tecnologia como meio para suprir as necessidades humanas, discutindo aspectos positivos e negativos. Mostrar a ciência como elaboração humana para entender o mundo. Favorecer uma postura reflexiva e investigativa e colaborar para a construção da autonomia de pensamento e ação. Conhecer ciência é ampliar a possibilidade de participação social e desenvolvimento mental – exercer seu papel de cidadão no mundo. Ciência como cidadania (MEC, 2010, p. 21-22)

5.1.2 No contexto da prática: as temáticas abordadas nas oficinas nos macrocampos que se relacionam com a(s) Ciência(s), os procedimentos utilizados no planejamento, os recursos utilizados, os locais onde acontecem as oficinas e quem são os sujeitos que ministram as oficinas.

O contexto da prática, o mais importante de acordo com Ball e Bowe (1992), busca averiguar, junto aos monitores que ministram as oficinas relacionadas à(s) Ciência(s), quais temáticas são abordadas dentro delas; quais procedimentos utilizam em seu planejamento; de quais recursos se valem para a exploração das temáticas; quais os locais onde acontecem e quem as ministra.

O questionário permitiu verificar que a ampla maioria os monitores são do gênero feminino (80%), possuem idade entre 17 a 21 anos (80%), estão cursando licenciatura em Biologia ou em Química (80%) e possuem outra atividade laboral (100%). Ou seja, os monitores responsáveis por mediar as temáticas das oficinas, em sua maioria, são estudantes de licenciaturas na área de Biologia e de Química.

O perfil dos sujeitos que ministram as oficinas vem ao encontro do caderno “Programa Mais Educação: passo a passo” (MEC, 2009d, p. 12), que orienta:

A Educação Integral abre espaço para o trabalho dos profissionais da educação, dos educadores populares, estudantes e agentes culturais (monitores, estudantes universitários com formação específica nos macrocampos), observando-se a Lei nº 9.608/1998, que dispõe sobre o serviço voluntário. [...] As atividades poderão ser acompanhadas por estudantes universitários, em processo de formação específica nos macrocampos e com habilidades reconhecidas pela comunidade, estes por estudantes do ensino médio e estudantes do EJA (MEC, 2009d, p. 12).

Quando questionado sobre as temáticas, em torno das Ciências, que abordam nas oficinas, os monitores registram: preservação e conservação do meio ambiente, poluição e contaminação do ambiente, recursos hídricos, reflorestamento,

consumismo, reciclagem, horticultura/jardinagem, desenvolvimento sustentável, uso consciente da água, chuva ácida, transformações químicas e energia calorífica, moléculas, células e tecidos, ecossistemas, energias químicas no cotidiano, aquecimento global.

É possível ponderar que cada um dos objetivos traçados no caderno pedagógico “Ciência e Sociedade”, para o ensino de Ciências, está contemplado nas temáticas abordadas dentro das oficinas, uma vez que se relacionam. Os monitores, quando questionados acerca da temática, são unânimes em lembrar que muitas temáticas vêm ao encontro do que os alunos querem descobrir.

Para analisarmos os procedimentos utilizados pelos monitores, solicitamos aos cinco que relatassem os passos/procedimentos da exploração de uma temática ao longo do segundo semestre de 2015 (planejamento). O registro de planejamento feito por eles apresenta semelhança com os “momentos” da sequência pedagógica orientada no caderno pedagógico “Ciências e Sociedade”, como ilustra o quadro 1.1, o que demonstra que os monitores conhecem o caderno.

Quadro 1 - Organização da sequência pedagógica de cada um dos monitores de acordo com o planejamento solicitado no questionário

Monitor	Sequência Pedagógica
A	1) Observação – situação-problema; 2) Elaboração de questões; 3) Investigação.
B	1) Observação – situação-problema; 2) Elaboração de questões; 3) Investigação; 4) Análise e registro dos dados.
C	1) Observação – situação-problema; 2) Elaboração de questões; 3) Investigação; 5) Compartilhamento das conclusões e seu processo de estudo.
D	1) Observação – situação-problema; 2) Elaboração de questões; 3) Investigação.
E	1) Observação – situação-problema; 2) Elaboração de questões; 3) Investigação; 5) Compartilhamento das conclusões e seu processo de estudo.

Fonte: Autor.

A tabela 1 demonstra que os monitores não seguem a sequência pedagógica completa sugerida pelo caderno pedagógico. Todos os monitores fazem os momentos 1) Observação – situação-problema; 2) Elaboração de questões e 3) Investigação; porém o momento quatro, denominado de “análise e registro de dados” aparece nos registros de apenas um deles, e o momento cinco, “Compartilhamento das conclusões

e seu processo de estudo”, aparece no registro de dois monitores, curiosamente dos monitores que não fazem a análise e registro dos dados. É oportuno questionar: O que os monitores que não fazem a análise e registro dos dados (momento 4) compartilham (momento 5)?

Por certo, parece haver um esforço dos monitores em mediar as temáticas entorno da(s) Ciência(s), porém faz-se necessário um olhar ainda mais atento em relação à análise e ao registro dos resultados (momento 4), que são fundamentais para que os estudantes possam se sentir capazes de intervir na solução de problemas da realidade e atingir um dos grandes objetivos do ensino da Ciência, que é oportunizar o conhecimento e a compreensão do mundo, bem como de suas transformações, situando o indivíduo como parte integrante e participativa no universo (BRASIL, 2002).

Os recursos utilizados pelos monitores para mediar as temáticas incluem vídeos, leitura e discussão de textos, produção de diferentes gêneros textuais (história em quadrinhos, charge, panfletos, *folders*), palestras, visitas orientadas (Jardim Botânico, Estação de Tratamento de Água e Reciclagem), amostra de Ciências, aula expositiva, aula dialogada e experimentos (com sal, água, tubos de ensaio, plantas, magnésio, etc).

De fato, os recursos utilizados apontam para uma oficina dinâmica, “em movimento”, como estabelece o caderno pedagógico “Ciência e Sociedade”. Nesse mesmo sentido, o caderno “Educação Integral: texto referência para o debate nacional” traz: “É preciso investir na articulação entre as atividades pedagógicas da sala de aula e as da vida na família, no bairro e na cidade, por meio do uso dos equipamentos públicos e das práticas universitárias” (MEC, 2009a, p. 47).

Os locais onde acontecem as oficinas variam muito de acordo com a temática explorada, podendo ser desenvolvidas no laboratório de ciências da escola, na praça da comunidade, no Jardim Botânico, no salão comunitário, na biblioteca pública, entre outros lugares.

Nesse sentido, o caderno “Educação Integral: texto referência para o debate nacional” aponta:

Essa integração 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 (MEC, 2009a, p. 47).

Nossa pretensão, com o presente estudo, não é afirmar que é dessa forma que o ensino de ciências deve acontecer na ampliação da jornada escolar, mas sim contribuir para que investigações futuras possam problematizar o ensino de Ciências na ampliação da jornada escolar.

Considerações finais

Os dados problematizados nestes escritos dão uma noção geral do espaço que a(s) Ciência(s) tem ocupado na ampliação da jornada escolar, bem como aponta quais temáticas são exploradas nesse tempo a mais que os estudantes ficam na escola, quais os procedimentos e recursos utilizados para solidificar aprendizagens para a vida, quem são os sujeitos responsáveis por mediar as relações de ensino-aprendizagem e qual o local onde acontecem as oficinas.

Dessa forma, é possível arguir que: a) o ensino da Ciência, na ampliação da jornada escolar, deve preconizar a construção de um cidadão com iniciativa, que esteja apto a tomar decisões fundamentadas em informações científicas e que tenha condições de oferecer soluções viáveis para os problemas da comunidade; b) 55% das escolas investigadas aderiram a um dos macrocampos que estão ligados à(s) Ciência(s); c) parece não haver interesse, das escolas investigadas, pelo macrocampo “prevenção e promoção da saúde”; d) três escolas aderiram ao macrocampo “investigação no campo das Ciências da Natureza” (60%) e duas escolas aderiram ao macrocampo “Educação Ambiental e desenvolvimento sustentável” (40%); e) a formação do coordenador do PME da escola parece influenciar na adesão do macrocampo; f) nos cadernos da trilogia e no caderno “Programa Mais Educação: passo a passo” não há orientações explícitas sobre a área da(s) Ciência(s), há sim a(s) Ciência(s) como um viés de dinamizar esse tempo a mais que as crianças permanecem sob o olhar da instituição escola; g) o caderno pedagógico “Ciência e Sociedade” traz orientações importantes para a condução das atividades na área de Ciência(s), inclusive aponta cinco procedimentos para a exploração de temáticas; h) a maioria dos monitores é do gênero feminino (80%), possuem idade entre 17 a 21 anos (60%), são estudantes em Licenciatura em Biologia e Química (80%) e possuem outra atividade laboral (100%); i) as temáticas discutidas nas oficinas do PME

mostram-se relevantes, à medida que é possível identificá-las e experimentá-las na prática diária em comunidade e estão em consonância com os objetivos expressos no caderno pedagógico “Ciência e Sociedade”; j) os monitores demonstram conhecer o referido caderno”; k) eles não realizam os cinco passos das sequências pedagógicas, como sugere tal caderno; l) os recursos utilizados na mediação das temáticas mostram-se desafiadores; m) os locais onde acontecem as oficinas dependem da temática explorada, porém cabe ressaltar a utilização de espaços no entorno da escola.

É possível vislumbrar um longo caminho a ser percorrido para qualificar a ampliação da jornada escolar, porém é preciso reconhecer que a Ciência tem ocupado um espaço importante nesse período excedente no qual os estudantes têm ficado sob o olhar da escola, bem como destacar que os recursos utilizados apontam para uma extensão da jornada escolar dinâmica, “em movimento”, como preconizam as orientações do PME.

6 PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO – PME (*in memorian*): A visão dos pais dos estudantes

Submetido a Revista Em Aberto, ISSN: 0104-1037
<http://www.emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto>

RESUMO

Este artigo se propõe investigar o que os pais dos estudantes que frequentam o Programa Mais Educação - PME, em 2015, pensam sobre o programa em tela, bem como investiga, em 2018, o que fazem os estudantes com o encerramento do programa em tela. Como referencial metodológico nos valem do ciclo de políticas de Stephen Ball e Richard Bowe por mostrar-se um ciclo flexível e que favorece uma avaliação contínua da política pública. No primeiro momento, buscou-se os dados coletados em 2015 oriundo de questionário aplicado junto aos pais dos estudantes do terceiro, quarto e quinto ano do ensino fundamental, momento em que o PME estava em efetiva implantação. Posteriormente, contactou-se com as duas escolas afim de agendarmos as reuniões para o início do ano letivo de 2018 com as turmas do sexto, sétimo e oitavo ano do Ensino Fundamental. Na sequência, em 2018, aplicou-se sessenta e seis questionários com perguntas abertas e fechadas aos pais dos estudantes do sexto, sétimo e oitavo ano que frequentavam em 2015 o PME (respectivamente do no terceiro, quarto e quinto ano). Os resultados apontam que os pais, em 2015, entendiam que o PME contribuía para a aprendizagem dos estudantes, bem como que o programa em tela melhorou o comportamento e a frequência dos estudantes na escola. Em 2018, com o encerramento das atividades do PME, os estudantes que frequentavam programa, ficam cuidando dos irmãos/primos/vizinhos menores (60%), ficam com os pais em casa (25%), ficam na rua brincando (15%).

Introdução

O Brasil vive um momento político histórico que exige das organizações governamentais e não governamentais atenção e reflexão. Atenção, para que não deixe de lado os avanços educacionais da última década, como a ampliação do atendimento de 4 a 17 anos, uma vez que se atinge números expressivos de crianças e jovens na escola e o significativo aumento de matrículas em tempo integral na perspectiva da educação integral. Reflexão, uma vez que se faz necessário resistir aos retrocessos impostos pela elite e repensar os espaços e tempos educativos.

O compromisso, educação para todos, que era necessário e emergente no Brasil parecia ter se efetivado na última década, porém, o que se tem visto nos últimos meses merece especial olhar. Entre os muitos “ajustes” na educação, facilmente podemos nos deparar com o encerramento do Programa Mais Educação em 2015, com o veto do presidente Temer ao artigo da Lei de Diretrizes Orçamentárias – LDO que incluía entre as prioridades para 2018 o cumprimento das metas previstas pelo Plano Nacional de Educação (PNE), bem como, o fim da destinação de 50% dos recursos do Fundo Social e de 75% dos royalties do petróleo para a educação

(CNTE,2018).

Nestes escritos, voltamos nosso olhar de forma específica ao Programa Mais Educação – PME. O Programa Mais Educação foi instituído pela Portaria Interministerial nº 17/2007 e regulamentado pelo Decreto nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010 e 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, porém teve sua funcionalidade prejudicada após oito anos de efetiva implantação(BRASIL, 2009).

Com o fim do PME em 2015, em outubro de 2016, o presidente Temer lança o Programa Novo Mais Educação (PNME). Criado pela Portaria MEC nº 1.144/2016, ele vem a ser uma estratégia do Ministério da Educação para melhorar a aprendizagem em língua portuguesa e matemática no ensino fundamental, por meio da ampliação da jornada escolar de crianças e adolescentes (MEC,2016).

O programa com “roupa nova” traz consigo a velha prática educacional do Brasil que a anos não dá certo: mais português e matemática. O programa “novo” com ideias velhas, carece de um olhar atento para a ampliação das oportunidades educativas que vão além de (mais) português e matemática. Pensar na qualificação da educação brasileira, requer discutir a Educação Integral. Educação Integral esta, que se constitui quanto as ações pedagógicas que perpassam os muros escolares, superam o paradigma “conteudistas” e proponha uma educação que considere além do desenvolvimento cognitivo, o desenvolvimento socio-afetivo, motor, ético.

Não bastando, o governo traz novas regras ao PNME em 2018. Os critérios dificultam ainda mais a adesão uma vez que se destina a escolas de ensino fundamental que tenham no mínimo 25 matrículas e alunos de 3º ao 9º que apresentam baixo rendimento, bem como, destina-se apenas as escolas que obtiveram baixo desempenho no Ideb de 2015 e possuem mais de 50% dos estudantes em famílias beneficiárias do Bolsa Família.

Neste contexto de restrições e sucateamento, o presente trabalho objetiva investigar, o que os pais dos estudantes que frequentavam ao Programa Mais Educação em 2015 pensam sobre o programa em tela, bem como investiga, três anos após o encerramento do PME (em 2018), o que fazem os estudantes que frequentavam o programa em tela em 2015.

O referencial teórico e metodológico se apoia no ciclo de políticas de Stephen Ball e Richard Bowe por mostrar-se um ciclo flexível e que favorece uma avaliação contínua da política pública. Stephen Ball e Richard Bowe no livro *Reforming Education and changing schools* (1994) apresentam um conjunto de questões norteadoras para a análise da trajetória de políticas/programas educacionais com base nos cinco contextos do ciclo de políticas: a) contexto de influência, b) contexto da produção de texto, c) contexto da prática, d) contexto dos resultados/efeitos e, e) contexto de estratégia política.

Quanto ao contexto de influência os autores destacam que é o momento pelo qual os discursos políticos são construídos, é a articulação ideológica. É onde as partes interessadas esforçam-se para influenciar nas decisões e finalidades da política pública. O segundo contexto, o contexto da produção do texto, nada mais é do que o registro de textos políticos articulados na linguagem do público em geral, ou seja, os textos políticos representando a ideia central do que se pretende com a política pública, carregado de influências. O terceiro contexto, o contexto da prática, é o mais importante de acordo com os autores e está intimamente ligado ao contexto da produção de texto uma vez que o texto norteia a prática da política pública. Porém os autores ponderam que na prática é possível observar um desdobramento das interpretações dos textos, uma vez que os profissionais que o executam o interpretam de acordo com seus valores, desejos e propósitos. Diferentes interpretações do contexto da produção dos textos configuram o contexto da prática. O contexto da prática é a arena para a qual a política foi construída. O quarto contexto, o contexto dos resultados, subdivide-se em efeito de primeira e efeitos de segunda ordem. Os efeitos de primeira ordem são as mudanças na prática ou na estrutura e os efeitos de segunda ordem são os impactos destas mudanças sobre os padrões de acesso social, oportunidades e justiça social. O quinto contexto, o contexto da estratégia política identifica um conjunto de atividades políticas e sociais que tentam resolver de forma efetiva as desigualdades (BALL E BOWE, 1994).

Cabe ressaltar que nesta pesquisa volta-se o olhar, especificamente, para o que Ball e Bowe (1994) entendem como contexto da prática. Para tal, solicitou-se informações, por meio de questionário, em 2015, quanto ao perfil dos pais (atividade profissional, gênero, idade e escolaridade), bem como a opinião dos pais sobre PME e suas percepções da vida escolar (aprendizagem, comportamento e frequência) do (a) filho (o). No ano de 2018, busca-se o perfil dos pais da mesma forma que o

questionário anterior e investiga-se as atividades que os (as) filhos (as) estão envolvidos no turno contrário ao da escolarização uma vez que, as atividades do PME foram encerradas em 2015.

Metodologia

Quanto à metodologia, trata-se de uma pesquisa de abordagem mista, que permite recolher mais informações do que se poderia conseguir isoladamente (FONSECA, 2002). O procedimento é de estudo de caso (aplicação de questionário junto aos pais de estudantes do terceiro, quarto e quinto ano em 2015, e do sexto, sétimo e oitavo ano de 2018). Tem o objetivo de ser exploratória, uma vez que proporciona maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito e construir hipóteses (GIL, 2007).

No primeiro momento, buscou-se os dados coletados em 2015 oriundo de questionário aplicado a 80 pais quando o PME estava em efetiva implantação. Posteriormente, contactou-se com as duas escolas afim de agendarmos as reuniões para o início do ano letivo de 2018 com as turmas do sexto, sétimo e oitavo ano do Ensino Fundamental. Na sequência, aplicou-se 66 questionários com perguntas abertas e fechadas aos pais dos estudantes do sexto, sétimo e oitavo ano que frequentavam em 2015 o PME. O referencial metodológico se apoia no ciclo de avaliações de políticas públicas de Ball e Bowe (1992), dando ênfase ao **contexto da prática** (aplicação de questionário junto aos pais dos estudantes). O **contexto da prática**, é o mais importante, de acordo com Ball e Bowe (1994). É no contexto da prática que se observa o desdobramento das interpretações dos textos, uma vez que os profissionais que o executam o interpretam de acordo com seus valores, desejos e propósitos.

6.1 Discussão dos resultados

Na tentativa de qualificar ainda mais os achados de Peruzzo e Souza (2017) quanto a contribuição do PME à comunidade escolar a partir do olhar dos estudantes, da gestão, professores e oficinairos, investigou-se, como os pais percebiam o Programa Mais Educação em 2015, em plena implantação, bem como investigou-se em 2018, o que fazem os estudantes que frequentavam o PME, uma vez que o mesmo teve suas atividades encerradas em 2015.

Os pais que responderam ao questionário em 2015, em sua grande maioria são do gênero feminino (90%), trabalhadores com carteira assinada (95%), com ensino médio incompleto (75%). Para os pais, o PME serve para seus filhos aprenderem mais (70%), estarem em um ambiente seguro (15%), não estarem na rua (10%) e de construírem valores (05%). Os pais apontam ainda que seus filhos melhoraram a aprendizagem (90%), melhoraram o comportamento (85%) e são mais frequentes (100%).

Aqui é possível perceber um movimento efetivo do PME, a mobilização dos estudantes para estarem envolvidos com as atividades propostas pela escola, logo mostram-se assíduos uma vez que se sentem desafiados e felizes na escola.

Em 2018, os **pais que responderam ao questionário em sua** grande maioria são do gênero feminino (95%), trabalhadores com carteira assinada (60%), com ensino médio incompleto (60%). Com o encerramento das atividades do PME, os filhos que frequentavam o programa, ficam cuidando dos irmãos/primos/vizinhos menores (60%), ficam com os pais em casa (25%), ficam na rua brincando (15%).

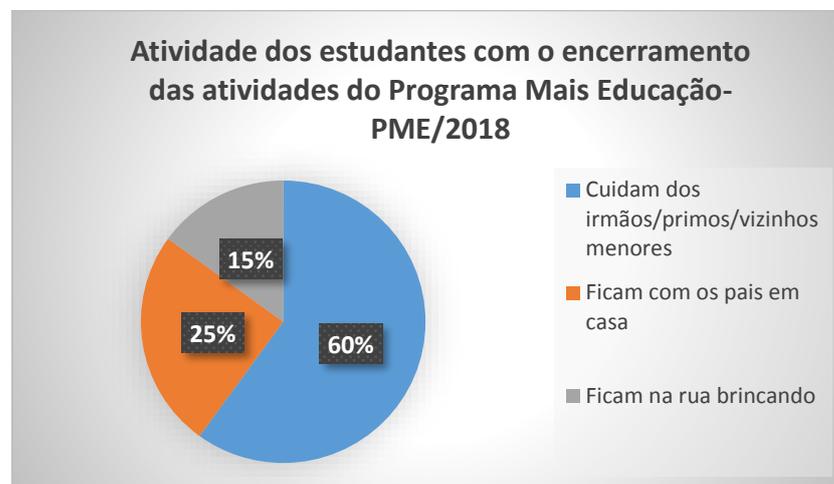


Gráfico 1. Atividade dos estudantes, em 2018, com o encerramento das atividades do Programa Mais Educação em 2015.

Percebe-se que há um distanciamento da educação na perspectiva do desenvolvimento integral. Os estudantes ante ao esporte, a música, a arte, ficam expostos, cuidando dos seus pares menores ou então ficam em casa com os pais. É possível apontar, mais uma vez, a efetividade social do PME à comunidade escolar, uma vez que, ao longo da sua implantação ampliou e enriqueceu as possibilidades educativas dos estudantes sob o olhar da instituição escola.

Ainda que não seja foco deste estudo, é possível perceber que um percentual significativo de pais que em 2015 possuía vínculo empregatício agora não os tem.

Neste sentido, os pressupostos da Constituição Federal de 1988, em seus artigos, 205, 206 e 207 em torno do direito à educação de qualidade, não se efetivam e aumentam a dívida histórica do Brasil junto as crianças e adolescentes. A saber, o Art.205 da constituição prevê que a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988). A exemplo da constituição federal é possível perceber que o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA sancionado em 13 de julho de 1990 também garante o direito a educação em tempo integral. No Art. 3º discorre que a criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta lei, assegurando-lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade. O Art. 4º aponta que todos os direitos sociais da criança e do adolescente devem ser respeitados sendo 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 (ECA, 1990). Em que pese o direito a igualdade de condições expressos na Constituição Federal e a garantia à proteção expressos no Estatuto da Criança e do Adolescente o que tem se visto é um caminho inverso às garantias expressas na legislação.

Considerações finais

A educação pública brasileira, que a décadas caminhava na qualificação dos espaços educativos, tem sofrido com o pensamento elitista de uma parcela da população, que acredita que crianças e adolescentes se não puderem pagar pela formação, não podem ter direito a música, teatro e arte, a cultura.

O Programa Mais Educação que foi surrupiado em 2015 fomentava a cultura, o teatro, a música a arte no seio da comunidade, sob o olhar da instituição escola. Os pais dos estudantes, no contexto da prática, apontavam que o PME contribuía para com o desenvolvimento de aprendizagens dos estudantes, no comportamento e na

assiduidade. Três anos depois do encerramento do PME, em 2018, é possível perceber que os estudantes estão a mercê de um espaço que os obriga a “trabalhar” no cuidado dos seus irmãos/vizinhos/primos menores. É possível inferir ainda, que muitos estão a mercê de um espaço inseguro e pobre de estímulos para o seu desenvolvimento integral, como expresso na legislação vigente.

O Programa Mais Educação - PME proporcionou um conjunto de atividades que tentou minimizar de forma efetiva as desigualdades. Por alguns anos, algumas crianças (sim, não foram todas) tiveram acesso a arte, cultura, dança, música, esporte, lutas, jogos, brincadeiras, aprenderam sobre meio ambiente, saúde e história. Viveram histórias bonitas na comunidade, orientados pela escola, construíram rádio/jornal e fomentaram pequenas “revoluções” no espaço escolar. Infelizmente, em 2018, o que se vê é um cenário que empobrece as políticas públicas que instigam a felicidade na ação formativa da escola. Ora, viemos para esse mundo para viver a felicidade e nada mais triste do que uma escola presídio, pautada única e exclusivamente nas tradicionais disciplinas do currículo. É emergente resistir e retomar pedagógica e financeiramente as políticas públicas de ampliação da jornada escolar na perspectiva da educação integral.

Referências

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: 1988.

_____. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente. Diário Oficial da União, Brasília, 1990.

BALL, S.; BOWE, R. **Education reform: a critical and post-structural approach**. London: Routledge, 1994.

CONFEDERAÇÃO NACIONAL DE TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO (CVTE). Acesso em: <http://www.cnte.org.br/index.php/comunicacao/noticias/16573-temer-promove-desmonte-na-educacao-publica.html>.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. (Apostila). Fortaleza: UEC, 2002. Disponível em: <[http://www.ia.ufrj.br/ppgea/conteudo/conteudo-2012-1/1SF/Sandra/apostila Metodologia.pdf](http://www.ia.ufrj.br/ppgea/conteudo/conteudo-2012-1/1SF/Sandra/apostila%20Metodologia.pdf)>. Acesso em: 18 abr. 2017.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Educação Integral: texto referência para o debate nacional. Brasília: MEC/SECAD, 2009.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Programa Novo Mais Educação, portaria nº 1.144/2016. Brasília: MEC, 2016.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

PERUZZO, VAGNER. SOUZA. O.G. DIOGO. Ampliação da jornada escolar: a visão dos estudantes dos anos iniciais do ensino fundamental de duas escolas da Serra Gaúcha/RS sobre o Programa Mais Educação – PME. Acessado em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/9120>.

7 PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO (PME) X PROGRAMA NOVO MAIS EDUCAÇÃO (PNME): O CONTEXTO DA PRODUÇÃO DE TEXTOS

Submetido à Educar em Revista. ISSN: 1984-0411 (Qualis A1)

<https://revistas.ufpr.br/educar/about>

RESUMO

O presente artigo investiga duas políticas públicas de ampliação da jornada escolar no Brasil: o Programa Mais Educação (PME) e o Programa Novo Mais Educação (NPME). Trata-se de uma pesquisa qualitativa de procedimento documental e bibliográfico. Tem como objetivo comparar e analisar a ementa, os objetivos e as finalidades dos documentos que instituem e orientam a implantação de ambos os programas educacionais. Como referencial metodológico, valemo-nos do ciclo de políticas de Stephen Ball e Richard Bowe. Nestes escritos, voltamos nossa atenção ao que Ball e Bowe entendem como contexto da produção de textos. Os resultados da análise e comparação, no contexto da produção de textos, apontam que, embora haja semelhança na nomenclatura das políticas públicas em tela, a ementa, o objetivo e as finalidades destas se distanciam.

Palavras-chave: Políticas Públicas. Ampliação da jornada escolar. Programa Mais Educação. Programa Novo Mais Educação.

ABSTRACT

This article investigates two public policies which aim to extend the school day in Brazil: the More Education Program (PME) and the New More Education Program (NPME). It is a qualitative research of documentary and bibliographic procedure. It aims to compare and analyze the syllabus, objectives and purposes of the documents that institute and guide the implementation of both educational programs. As a methodological reference, we use the policy cycle of Stephen Ball and Richard Bowe. In these writings, we turn our attention to what Ball and Bowe understand as context of the production of texts. The results of the analysis and comparison, in the context of the production of texts, point out that, although there is similarity in the nomenclature of the aforementioned public policies, the syllabus, the objective and the purposes of both diverge.

Key-words: Public Policies. Extention of the school Day. More Education Program. New More Education Program.

Introdução

Ao tempo em que se universaliza o ensino fundamental no Brasil, cria-se uma agenda voltada à ampliação da jornada escolar. A partir desse saber e **considerando que** a família, a comunidade, a sociedade e o poder público devem 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, nos termos do art. 227 da Constituição Federal (BRASIL, 1988); considerando o artigo 34 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996), que **determina a progressiva ampliação do período de permanência na escola; considerando** o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069), que garante **às crianças e aos adolescentes a proteção integral e todos os direitos fundamentais** inerentes à pessoa humana, assegurando-lhes oportunidades a fim de lhes facultar o **desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade**; considerando a situação de vulnerabilidade e risco a que estão submetidas parcelas consideráveis de crianças, adolescentes e jovens e suas famílias, relacionadas à pobreza, discriminação étnico-racial, baixa escolaridade, fragilização de vínculos, trabalho infantil, exploração sexual e outras formas de violação de direitos, dentre outros aspectos e atos legais, o Governo Federal lançou em 2007 o Programa Mais Educação (PME), com uma proposta intersetorial que abrange seis ministérios. O PME era um programa com vistas a qualificar a educação brasileira por meio da ampliação da jornada escolar e a diversificação de oportunidades educativas potencializando os saberes do território na perspectiva de Educação Integral.

O fato é que depois de oito anos de implantação, em 2015, devido às restrições orçamentárias federais e o cenário político que se instaurou no Brasil, o programa foi prejudicado por atraso nos repasses financeiros, o que ocasionou problemas na continuidade das atividades nas escolas de todo o país e, por conseguinte, o seu encerramento.

Em outubro de 2016, o presidente Temer lança o Novo Programa Mais Educação (NPME). Criado pela Portaria MEC nº 1.144/2016, ele vem a ser uma estratégia do Ministério da Educação para melhorar a aprendizagem em língua portuguesa e matemática no ensino fundamental, por meio da ampliação da jornada escolar de crianças e adolescentes (BRASIL, 2016).

Nesse sentido, objetiva-se comparar e analisar os textos que criam ambos programas educacionais e os textos que orientam a implantação destes. Ou seja, serão analisados quatro textos, dois do PME e dois do NPME. Embora se saiba que em 2010 o Decreto nº 7.083/2010 regulamentou o Programa Mais Educação, a análise será voltada aos textos que instituíram ambos os programas e os textos que orientam a implantação dos mesmos. O referencial teórico e metodológico da presente

pesquisa se apoia no ciclo de políticas de Stephen Ball e Richard Bowe (1994), que apresentam um conjunto de questões norteadoras para a análise da trajetória de políticas/programas educacionais, com base nos cinco contextos do ciclo de políticas: a) contexto de influência; b) contexto da produção de texto; c) contexto da prática; d) contexto dos resultados/efeitos; e) contexto de estratégia política.

Nestes escritos, volta-se o olhar ao que Ball e Bowe entendem como contexto da produção de textos. O presente estudo mostra-se relevante porque possibilita pensar em estratégias políticas educacionais oportunas que deem sentido ao tempo a mais dos estudantes sob o olhar da instituição escola.

Metodologia

A pesquisa compara as ações de duas políticas públicas de ampliação da jornada escolar no Brasil: o Programa Mais Educação (PME) e o Programa Novo Mais Educação (NPME). Trata-se de uma pesquisa qualitativa, de cunho documental. O PME mostrou-se como a maior política pública de ampliação da jornada escolar no Brasil e se deu de 2007 a 2015 nas escolas brasileiras. O Programa Novo Mais Educação surge em outubro de 2016, “repaginando” as perspectivas educacionais do antigo programa. O referencial metodológico se apoia no ciclo de avaliações de Políticas Públicas de Ball e Bowe (1994). Stephen Ball e Richard Bowe, no livro *“Reforming Education and changing schools”* (1994), apresentam um conjunto de questões norteadoras para a análise da trajetória de políticas/programas educacionais com base nos cinco contextos do ciclo de políticas: a) contexto de influência, b) contexto da produção de texto, c) contexto da prática, d) contexto dos resultados/efeitos, e) contexto de estratégia política.

Quanto ao **contexto de influência**, os autores destacam que é o momento pelo qual os discursos políticos são construídos, é a articulação ideológica. É onde as partes interessadas esforçam-se para influenciar nas decisões e nas finalidades da política pública. O segundo, o **contexto da produção do texto**, nada mais é do que o registro de textos políticos articulados na linguagem do público em geral, ou seja, os textos políticos representando a ideia central do que se pretende com a política pública, carregados de influências. O terceiro, o **contexto da prática**, é o mais importante, de acordo com os autores, e está intimamente ligado ao contexto da produção de texto, uma vez que o texto norteia a prática da política pública; porém os autores ponderam que, na prática, é possível observar um desdobramento das

interpretações dos textos, uma vez que os profissionais que o executam o interpretam de acordo com seus valores, desejos e propósitos. Diferentes interpretações do contexto da produção dos textos configuram o contexto da prática. O **contexto da prática** é a arena para a qual a política foi construída. O quarto, o **contexto dos resultados**, subdivide-se em efeitos de primeira e de segunda ordem. Os efeitos de primeira ordem são as mudanças na prática ou na estrutura. Já os efeitos de segunda ordem são os impactos dessas mudanças sobre os padrões de acesso social, oportunidades e justiça social. O quinto contexto, o **contexto da estratégia política**, identifica um conjunto de atividades políticas e sociais que tentam resolver de forma efetiva as desigualdades (BALL; BOWE, 1994). Nesses escritos, volta-se o olhar especificamente ao que os autores entendem como **contexto da produção de textos**.

No primeiro momento, a pesquisa compara a ementa, objetivos e finalidades do PME com o PNME, a partir da análise Portaria Normativa Interministerial nº 17/2007 (BRASIL, 2007) e da [Portaria MEC nº 1.144/2016 \(BRASIL, 2016\)](#).

Já no segundo momento, analisa-se o Caderno Mais Educação Passo a Passo, que orienta a implantação do PME e o Manual Operacional do NPME, que orienta a implantação do NPME.

7.1 CONTEXTO DA PRODUÇÃO DE TEXTOS: comparação, análise e discussão

7.1.1 Portaria Interministerial nº 17/2007 X Portaria do MEC nº 1.144/2016

No primeiro momento, no contexto da produção de textos, compara-se a Portaria nº 17/2007 (BRASIL, 2007), que institui o PME com a Portaria do MEC nº 1.144 (BRASIL, 2016), que cria o NPME.

Quadro 1 - Comparação entre o PME e o NPME

	Programa Mais Educação - PME	Novo Programa Mais Educação - NPME
OBJETIVOS	Contribuir para a formação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio da articulação de ações, de projetos e de programas do Governo Federal e suas contribuições às propostas, visões e práticas curriculares das redes públicas de ensino e das escolas, alterando o ambiente escolar e ampliando a oferta de saberes, métodos, processos e conteúdos educativos.	Melhorar a aprendizagem em língua portuguesa e matemática no ensino fundamental, por meio da ampliação da jornada escolar de crianças e adolescentes, mediante a complementação da carga horária de cinco ou quinze horas semanais no turno e contraturno escolar.

EMENTA	Visa a fomentar a educação integral de crianças, adolescentes e jovens , por meio do apoio a atividades socioeducativas no contraturno escolar.	Visa a melhorar a aprendizagem em língua portuguesa e matemática no ensino fundamental .
FINALIDADES	<p>I - Apoiar a ampliação do tempo e do espaço educativo e a extensão do ambiente escolar nas redes públicas de educação básica de estados, Distrito Federal e municípios, mediante a realização de atividades no contraturno escolar, articulando ações desenvolvidas pelos ministérios integrantes do Programa;</p> <p>II - contribuir para a redução da evasão, da reprovação, da distorção idade/série, mediante a implementação de ações pedagógicas para melhoria de condições para o rendimento e o aproveitamento escolar;</p> <p>III - oferecer atendimento educacional especializado às crianças, adolescentes e jovens com necessidades educacionais especiais, integrado à proposta curricular das escolas de ensino regular o convívio com a diversidade de expressões e linguagens corporais, inclusive mediante ações de acessibilidade voltadas àqueles com deficiência ou com mobilidade reduzida;</p> <p>IV - prevenir e combater o trabalho infantil, a exploração sexual e outras formas de violência contra crianças, adolescentes e jovens, mediante sua maior integração comunitária, ampliando sua participação na vida escolar e social e a promoção do acesso aos serviços socioassistenciais do Sistema Único de Assistência Social - SUAS;</p> <p>V - promover a formação da sensibilidade, da percepção e da expressão de crianças, adolescentes e jovens nas linguagens artísticas, literárias e estéticas, aproximando o ambiente educacional da diversidade cultural brasileira, estimulando a sensorialidade, a leitura e a criatividade em torno das atividades escolares;</p> <p>VI - estimular crianças, adolescentes e jovens a manter uma interação efetiva em torno de práticas esportivas educacionais e de lazer, direcionadas ao processo de desenvolvimento humano, da cidadania e da solidariedade;</p> <p>VII - promover a aproximação entre a escola, as famílias e as comunidades, mediante atividades que visem à responsabilização e à interação com o processo educacional, integrando os equipamentos sociais e comunitários entre si e à vida escolar; e</p> <p>VIII - prestar assistência técnica e conceitual aos entes federados de modo a estimular novas tecnologias e capacidades para o desenvolvimento de projetos com vistas ao que trata o artigo 1º desta portaria (BRASIL, 2007).</p>	<p>I - Alfabetização, ampliação do letramento e melhoria do desempenho em língua portuguesa e matemática das crianças e dos adolescentes, por meio de acompanhamento pedagógico específico;</p> <p>II - redução do abandono, da reprovação, da distorção idade/ano, mediante a implementação de ações pedagógicas para melhoria do rendimento e desempenho escolar;</p> <p>III - melhoria dos resultados de aprendizagem do ensino fundamental, nos anos iniciais e finais;</p> <p>IV - ampliação do período de permanência dos alunos na escola.</p>

Fonte: Construção dos autores.

A partir do recorte da ementa, dos objetivos, das finalidades expressas na Portaria Normativa Interministerial nº 17/2007 (BRASIL, 2007) e na Portaria do MEC

nº 1.144 (BRASIL, 2016), é possível fazer algumas ponderações:

- a) Na ementa da portaria que institui o PME (Antigo Programa) é possível vislumbrar uma preocupação com a Educação Integral dos estudantes.

Para Guarά (2006), a Educação Integral pressupõe:

compreender o homem como ser multidimensional, a educação deve responder a uma multiplicidade de exigências do próprio indivíduo e do contexto em que vive. Assim, a educação integral deve ter objetivos que construam relações na direção do aperfeiçoamento humano. [...] A educação, como constituinte do processo de humanização, que se expressa por meio de mediações, assume papel central na organização da convivência do humano em suas relações e interações, matéria-prima da constituição da vida pessoal e social (GUARÁ, 2006, p. 16).

No mesmo prisma, Gonçalves (2006, p. 3) traz que o conceito mais usual de educação integral é aquele que considera o sujeito em sua condição multidimensional:

não apenas na sua dimensão cognitiva, como também na compreensão de um sujeito que é sujeito corpóreo, tem afetos e está inserido num contexto de relações. Isso vale dizer a compreensão de um sujeito que deve ser considerado em sua dimensão biopsicossocial. Acrescentamos, ainda, que o sujeito multidimensional é um sujeito desejante, o que significa considerar que, além da satisfação de suas necessidades básicas, ele tem demandas simbólicas, busca satisfação nas suas diversas formulações de realização, tanto nas atividades de criação quanto na obtenção de prazer nas mais variadas formas (GONÇALVES, 2006, p. 3).

Para Moll (2009), o que caracteriza a Educação Integral

é o reconhecimento da necessidade de ampliar e qualificar o tempo escolar, superando o caráter parcial e limitado que as poucas horas diárias proporcionam, em estreita associação com o reconhecimento das múltiplas dimensões que caracterizam os seres humanos (MOLL, 2009, p. 13).

Na ementa do antigo programa (PME), é evidente a preocupação com a educação integral do estudante. Já na ementa da portaria que institui o PNME (Novo Programa), a preocupação é exclusivamente com a melhora da aprendizagem em língua portuguesa e matemática, desconsiderando a premissa da educação multidimensional trazida por Guarά (2006), Gonçalves (2006) e Moll (2009).

As ementas de ambos os programas apresentam proposições de ampliar a jornada escolar, porém, um propõe a ampliação da jornada escolar a serviço da formação integral, e outra, a serviço da aprendizagem específica em português e matemática.

Nesse sentido, é possível arguir que o NPME (Novo Programa) não foi pensado na perspectiva de Educação Integral, uma vez que volta o seu olhar de forma específica em torno de duas áreas do conhecimento (Português e Matemática). Assim, parece deixar de lado o desenvolvimento na perspectiva multidimensional e replicar o que os estudantes já vivenciam na escola.

Tal situação nos reporta aos saberes de Moll (2012), que sugere um cuidado para não fomentar “mais do mesmo” na ampliação da jornada escolar.

Coelho (2002), por sua vez, traz que:

Uma escola que funciona em tempo integral (ampliação do tempo) não pode ser apenas uma escola de dupla jornada, com repetição de tarefas e metodologias. Se assim o for, estaremos decretando a falência dessa concepção de ensino. Ao defendermos o tempo integral, fazemo-lo a partir também de uma concepção de educação que se fundamenta na formação integral do ser humano [...]; que se alicerça em atividades variadas, incluindo esportes, cultura, trabalho, artes em geral; que experiencia metodologias diversas, e ocupa todos os espaços existentes no ambiente escolar (COELHO, 2002, p. 143).

No mesmo sentido, Arroyo (2012) pondera que a ampliação da jornada escolar perde seu significado político ao limitar-se a oferecer mais tempo da mesma escola, ou mais um turno – turno extra – ou mais educação do mesmo tipo de educação.

Para Cavaliere (2002b), cinco elementos devem compor a vida escolar na educação integral:

a) experiências diversificadas que envolvam aspectos cognitivos, morais, estéticos, políticos e práticos; b) permeabilidade aos fenômenos da vida pública que correm fora da escola; c) permeabilidade às injunções sociocomunitárias locais e específicas que afetam a população infantil da escola; d) estruturas e regras definidas de maneira a envolver o conjunto da escola, ensejando um funcionamento democraticamente sustentado; e) recepção de cada indivíduo em suas múltiplas dimensões psicológicas e sociais (CAVALIERE, 2002b, p. 266).

A ementa do novo programa deixa transparecer uma educação que reproduz o que os alunos já vivenciam na escola, configurando-se como um reforço às disciplinas de Português e Matemática, mostrando-se como um desmonte a educação na perspectiva integral.

Ampliar o tempo de permanência do estudante na escola com mais Português e Matemática é voltar o foco para a eficiência e eficácia escolar, reduzindo o conhecimento de mundo às habilidades de ler, escrever e contar, intensificando, por sua vez, a ideia minimalista de oportunizar mais reforços em duas disciplinas para instigar a “igualdade de resultados escolares”, quando na verdade o que se faz necessário, diante da história brasileira, é igualdade de direito ao acesso à música, ao teatro, ao cinema, ao esporte e à arte.

Mais tempo de reforço em português e matemática, para as crianças e adolescentes com defasagens nos conteúdos escolares, está distante de oportunizar a desenvolvimento multidimensional e respeitar a curiosidade e individualidade dos estudantes, ideia tão difundida como inerente à prática docente.

Ao centrar as ações do Novo Programa Mais Educação em mais tempo de escolarização nas tradicionais disciplinas, deixam-se de lado os fatores externos à escola como as diferenças históricas e persistentes da pobreza no Brasil e joga-se para a escola a resolução dos problemas sociais, valendo-se do que há décadas não tem dado certo, mais português e matemática. O programa novo, com velhas ideias de reforço escolar, reduz a função social, moral e ética da escola.

- b) Quanto aos objetivos, o PME tenta reorganizar os espaços e tempos escolares e preocupa-se em *ampliar as possibilidades de saberes e conteúdos educativos* (retoma a ementa) articulado aos projetos do governo. O NPME enfatiza a melhoria da aprendizagem em português e matemática.

Sobre a ampliação do espaço escolar proposto pelo PME, Moll (2009) traz a perspectiva das cidades educadoras, considerado que:

a cidade precisa ser compreendida como território vivo, permanentemente concebido, reconcebido e produzido pelos sujeitos que a habitam. Não basta o indivíduo estar no mundo, ele precisa ser agente atuante no lugar em que está inserido colocando em prática as suas múltiplas aprendizagens (MOLL, 2009, p. 15).

Os lugares da cidade (praças, parques, museus, ginásios, centros comunitários, pontos de cultura) têm potencial para fomentar experiências significativas em todas as esferas e temas da vida. Ou seja, faz-se necessário entender a cidade como uma “grande sala de aula”, oportunizando, assim, uma educação que tenha relação com a vida dos estudantes.

No primeiro parágrafo da Carta das Cidades Educadoras, é possível vislumbrar a perspectiva de ampliação dos espaços educativos:

Hoje mais do que nunca as cidades, grandes ou pequenas, dispõem de inúmeras possibilidades educadoras, mas podem ser igualmente sujeitas a forças e inércias deseducadoras. De uma maneira ou de outra, a cidade oferece importantes elementos para uma formação integral: é um sistema complexo e ao mesmo tempo um agente educativo permanente, plural e poliédrico, capaz de contrariar os fatores deseducativos (CARTA DAS CIDADES EDUCADORAS, 1990).

A perspectiva do território educativo está intimamente ligada ao pertencimento. A escola pertence ao território e faz parte da construção da identidade do lugar. O PME vincula-se à comunidade, possibilitando arranjos educativos, instigando a comunidade a ser corresponsável na formação integral das crianças e adolescentes. A escola deixa de preparar para a vida e torna-se a própria vida.

Quanto ao alargamento do tempo escolar, expresso nos objetivos de ambos os programas, Cavaliere (2002) entende que a extensão do horário, por si só, não garante ganhos em termos de qualidade de ensino. A autora relata que, no estado do Rio de Janeiro, a ampliação da jornada escolar teve resultado inverso do esperado, já que empobrecia a rotina dos estudantes, devido à falta de atividades diversificadas. Logo, parece pouco proveitoso alargar os tempos educativos valendo-se de mais português e matemática.

Nessa perspectiva, Arroyo (2012) traz que:

se um turno já é tão pesado para tantos milhões de crianças [...] condenados a opressivas reprovações, [...] mais uma dose do mesmo será insuportável”. Em outras palavras, essa ampliação do tempo deve oportunizar ao discente uma aprendizagem significativa, que valorize seus direitos, sua dignidade, que esse tempo e esse espaço sejam (re) significados, promovendo

rupturas entre o horário normal e o contraturno e oferecendo a esse educando um viver digno (ARROYO, 2012, p. 33).

O Programa Mais Educação propõe ainda uma educação intercultural, a partir do diálogo entre saberes locais e comunitários e saberes escolares, enquanto o novo programa tem como centralidade o aprendizado de português e matemática.

Os objetivos dos dois programas deixam claros os interesses dominantes. De um lado, uma proposta que instiga a construção do conhecimento multidimensional, valendo-se da ampliação do tempo, com íntima relação com a cidade, valorizando os saberes do território educativo. De outro, a excessiva preocupação em melhorar a leitura, escrita e pensamento lógico para fomentar melhores índices educacionais, desconsiderando a riqueza de saberes do entorno da escola (ou ao menos não os mencionando).

O Novo Programa Mais Educação, a todo custo, objetiva a aprendizagem de português e matemática, relegando a um segundo ou terceiro plano o direito **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**, preconizados no art. 227 da Constituição Federal (BRASIL, 1988), bem como oportunidades educativas a fim de lhes facultar o **desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade** expressos no Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069).

- c) Nas finalidades, é possível perceber a dimensão humana do PME ao propor a ampliação do tempo e espaço educativo e a extensão do ambiente escolar, os espaços do território do qual a escola está inserida (já discutidos anteriormente); contribuir na redução da evasão, reprovação e distorção idade/série; atendimento educacional especializado às crianças, adolescentes e jovens com deficiência; prevenir e combater o trabalho infantil; promover a formação da sensibilidade, da percepção e expressão dos estudantes; estimular as práticas esportivas e de lazer; aproximar família, escola e comunidade, quando o NPME se restringe à finalidade (mais uma vez) de melhorar o desempenho de português e matemática; a redução da evasão, reprovação e distorção idade/série; melhoria dos resultados de aprendizagem do ensino fundamental e ampliação do tempo de permanência dos alunos na escola. Essa lógica perversa de que todos

devem dominar português e matemática e gerir bons resultados para melhorar os índices educacionais reporta mais uma vez as ações de mercado que replicam desigualdades.

O olhar em torno dos direitos humanos que facilmente é encontrado no PME é anulado no NPME. Isso leva a entender que o novo programa Mais Educação nega os estudantes com deficiência e os estudantes que vivem em condições de vulnerabilidade (se não nega, ao menos não os menciona).

Quanto à ideia incisiva do NPME de melhorar a aprendizagem em Português e Matemática, sobretudo entre os estudantes com dificuldades de aprendizagens (como preconiza o documento que institui o Novo Programa Mais Educação), Sampaio (2001) lembra que cada aluno possui um tempo próprio para aprender, e não é possível uniformizar modos de aprendizagem, de maneira que a educação integral significa não apenas inserir novas atividades, mas compreender o tempo para além das habilidades predefinidas pela escola.

Oferecer reforço escolar em Português e Matemática, desconsiderando o território educativo, a realidade do qual os alunos estão inseridos e o porquê das dificuldades na aprendizagem em português e matemática, é potencializar a evasão e a reprovação. Reforçar o que o estudante não sabe é semear que ele é incapaz, o que inevitavelmente o levará a fugir do ambiente opressor construído pela escola e conseqüentemente frustrar o objetivo do Programa Novo Mais Educação, promovendo, assim, ainda mais desigualdades.

No combate às desigualdades, o Programa Mais Educação preconiza na sua ementa objetivo e finalidades, o binômio educar e cuidar atrelados à perspectiva de Educação Integral, uma vez que é ilusória a tentativa de ensinar português e matemática se não for assegurado, antes disso, a proteção integral discorrida na Constituição Federal e reiterada no Estatuto da Criança e Adolescente. Guará (2009) traz a educação integral em paralelo à proteção integral, alegando que esse deve ser um paradigma basilar nos direitos da infância e da juventude, ou seja, as práticas escolares e não escolares podem ser um artefato a mais para consolidar as práticas socioeducativas advindas da integração das diferentes agências de proteção e de educação.

Diversos estudos apontam o interesse dos organismos internacionais em formular relações entre o combate à pobreza e o papel da educação no

desenvolvimento econômico (LEHER, 1998; EVANGELISTA; SHIROMA, 2006; BUENO; FIGUEIREDO, 2012; LIBÂNEO, 2013).

No PNME, tanto na ementa, quanto nos objetivos e finalidades, sobressai-se o desejo de melhorar a aprendizagem em português e matemática. Seria necessário para o desenvolvimento do cidadão crítico, autônomo e participativo, tão somente, português e matemática?

7.2 Caderno Mais Educação Passo a Passo X Manual Operacional Novo Mais Educação

Na análise dos textos que instituem ambos os programas (BRASIL, 2007, 2016), é possível perceber que os mesmos se distanciam um do outro, quando se reporta à perspectiva de Educação Integral. Com o caderno Mais Educação: passo a passo e o Manual Novo Mais Educação, buscou-se comparar o funcionamento das duas políticas públicas.

No PME, a escola deveria obrigatoriamente oferecer uma atividade de acompanhamento pedagógico (de qualquer área) com duração de seis horas semanais e outras três atividades nas áreas de educação ambiental, esporte e lazer, direitos humanos, cultura e artes, cultura digital, saúde, comunicação, investigação no campo das Ciências da Natureza e educação econômica.

No “Novo” Mais Educação, a escola pode optar por duas formas de carga horária: de **cinco** ou **quinze horas**. Ao optarem por cinco horas, deverão realizar apenas duas atividades de acompanhamento pedagógico (uma de Língua Portuguesa e outra de matemática), dividindo o tempo igualmente entre elas.

Ou seja, as escolas, ao optarem por cinco horas, não possibilitam a vivência da música, da arte, da dança, das lutas, do grafite (...), atividades estas que Peruzzo e Souza (2017) aponta como as preferências dos estudantes. Logo, amplia-se a jornada escolar dos estudantes preconizada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, desconsiderando a curiosidade dos mesmos e deixando de lado a possibilidade de uma formação crítica e autônoma que de fato contribua para a edificação dos projetos de vida dos estudantes.

Os estudos de Peruzzo e Souza (2017) apontam que os estudantes querem mais do que português e matemática, eles querem cultura, diversão e arte, quereres estes preconizados na Constituição Federal e no Estatuto da Criança e do

Adolescente.

Ao optarem por quinze horas, devem contemplar necessariamente português e matemática, com quatro horas cada uma, ou seja, oito horas de atividades as quais os estudantes já vivenciam no período de “escolarização”, e optar por três atividades complementares, para as sete horas restantes. As atividades são de livre escolha da escola nos campos das artes, cultura, esporte e lazer.

O valor de custeio pago aos profissionais que ministram as atividades de Português e Matemática é superior aos valores pagos aos profissionais que ministram as demais atividades (esportes, arte, cultura e lazer...), deixando transparecer mais uma vez que o Novo Programa Mais Educação prioriza o velho e tradicional currículo escolar, Português e Matemática.

Aliás, as atividades de cultura, esporte, arte e lazer do Novo Programa Mais Educação são compreendidas como atividades complementares, ou seja, denotam apenas um complemento à educação dos estudantes. Assim, a operacionalização do Novo Programa Mais Educação vem ao encontro da sua ementa, objetivos e finalidades, instigando a tradicional e segregadora proposta de privilegiar duas áreas do conhecimento, ante ao desenvolvimento integral do indivíduo.

O desenvolvimento das atividades, no PME, era mediado por monitores, preferencialmente estudantes universitários com formação específica nas áreas de atuação ou pessoas da comunidade com habilidades apropriadas (como mestre de capoeira e contador de histórias, por exemplo). Estudantes do Ensino Médio ou da Educação de Jovens e Adultos (EJA) também podiam desempenhar a função de acordo com suas competências, saberes e habilidades, todos em situação de voluntariado, recebendo valores para o custeio (alimentação e deslocamento).

No NPME, as atividades acontecem com três atores: o articulador da escola, o mediador de aprendizagem e o facilitador, todos voluntários. O articulador é responsável pela coordenação e organização das atividades (devendo ser professor, coordenador pedagógico ou possuir cargo equivalente com carga horária mínima de 20 horas, em efetivo exercício, de preferência na própria instituição). O mediador é quem realiza as atividades de acompanhamento pedagógico (Português e Matemática) e atua articulado com os professores da escola. Já o facilitador realiza as outras atividades (esportes, cultura, lazer e artes).

É possível afirmar que o NPME (Novo Programa), ao restringir o acompanhamento pedagógico a Português e Matemática, bem como na opção de

cinco horas semanais oportunizar apenas Português e Matemática e na opção de quinze horas semanais voltar o olhar prioritariamente às disciplinas tradicionais da educação, reduz as possibilidades educativas, empobrecendo esse tempo a mais que as crianças ficam na escola, desconfigurando, por sua vez, a proposta de desenvolvimento do sujeito em sua perspectiva multidimensional.

Considerações finais

No contexto da produção de texto é possível observar duas políticas públicas de ampliação da jornada escolar, com objetivos distintos quando se reporta à Educação Integral. Por certo, ampliar o tempo de permanência do estudante, por si só, não garante uma educação pública de qualidade, e aumentar o tempo de permanência do estudante na escola oferecendo-lhe exclusivamente mais português e matemática não garante o pleno desenvolvimento da pessoa; não assegura, com 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 preconizados na Constituição Federal, bem como não garante às crianças e aos adolescentes a proteção integral e todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana; não garante oportunidades que possibilitem o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade expressos no Estatuto da Criança e do Adolescente.

Por certo esse “novo programa” é a velha política educacional que há décadas não funciona. Ao fazer referência à expressão “novo”, logo pensa-se em uma proposta inovadora que vem superar a proposta anterior. Esse é o “ar” impregnado no Novo Programa Mais Educação, lançado pelo governo Federal em 2016 e que se mostra retrógrado, uma vez que amplia o tempo de permanência do estudante na escola, replicando o que ele já vivencia na sala de aula. Com essa proposta de reforçar Português e Matemática, corre-se o risco de ampliar a tragédia na educação brasileira, aumentando a evasão e a reprovação escolar.

A premissa da educação deve ser a formação multidimensional (CAVALIERI, 2002b; COELHO, 2007) do estudante, propondo a ampliação das dimensões educativas, oportunizando lhes aprendizagens significativas e condições para o seu crescimento para edificar seus sonhos e projetos de vida, e não reforçar o que ele não

domina, ou domina em partes (Português e Matemática).

As oportunidades educativas ofertadas pelo PME, o velho programa, instigavam a educação na perspectiva da educação integral, uma vez que possibilitava experimentações em várias áreas do conhecimento. O PNME se restringe às áreas mais tradicionais da Educação e se mostra como um “reforço escolar”, limitando as possibilidades de desenvolvimento.

Dessa forma, é possível afirmar, a partir da análise e comparação no contexto da produção de texto, que o PNME (Novo programa) não foi pensado para fomentar o desenvolvimento do estudante na sua multidimensionalidade. Pode-se arguir que as ações do PNME (Novo programa) são meramente meritocratas com o intuito maciço de atingir metas e índices, o que não parece contribuir para a formação integral das crianças, jovens e adolescentes brasileiros. O Novo programa não reconhece o estudante enquanto sujeito de direito.

Os estudantes não querem mais apreciar a “Revolução Farroupilha” nas folhas de papel, eles querem, eles mesmos, travarem as revoluções. Isso lhes dará subsídios para edificarem seus projetos de vida e mudarem ou aprimorarem a realidade na qual vivem. A escola precisa deixar de ser um ensaio para viver e ser um lugar onde se vive.

Referências

ARROYO, M. O direito a tempos-espacos de um justo e digno viver. In: MOLL, Jaqueline et al. *Caminhos da Educação Integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos*. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 33-45.

BALL, S.; BOWE, R. *Reforming Education and changing schools: case studies in policysociology*. London: Routledge, 1992.

BUENO, Cristiane A. R. e FIGUEIREDO, Ireni M. A relação entre educação e desenvolvimento para o Banco Mundial: a ênfase na “satisfação das necessidades básicas” para o alívio da pobreza e sua relação com as políticas de Educação Infantil. *Anais IX Anped Sul*, 2012.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, 1988.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Dispõe sobre as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 1996.

_____. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 1990.

_____. Ministério da Educação. *Portaria Interministerial nº 17 de 24 de abril de 2007*. Institui o Programa Mais Educação. Brasília: MEC, 2007.

_____. Decreto nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010. Dispõe sobre o Programa Mais Educação.

_____. Ministério da Educação. *Portaria do MEC nº 1.144, 10 de outubro de 2016*. Institui o Programa Mais Educação. Brasília: MEC, 2016.

CAVALIERE, A. M. Quantidade e racionalidade do tempo de escola: debates no Brasil e no mundo. *Teias*, Rio de Janeiro, v. 6, n. 2, 2002a.

_____. Educação integral: uma nova identidade para a escola brasileira? *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 23, n. 81, p. 247-270, dez. 2002b.

CARTA DAS CIDADES EDUCADORAS, Barcelona, 1990. Disponível em: <http://cidadeseducadoras.org.br/wp-content/uploads/2016/06/carta-cidades-educadoras-barcelona.pdf>.

COELHO, L. M. C. C. Tempo em uma instituição moderna: a escola. In: SCHWARTZ, C. et al. *Desafios da educação básica: a pesquisa em educação*. Vitória: EDUFES, 2007.

EVANGELISTA, Olinda e SHIROMA, Eneida O. Educação para o alívio da pobreza: novo tópico da agenda global. *Revista de Educação PUC Campinas*, Campinas, n. 20, junho 2006.

GUARÁ, M. F. R. É imprescindível educar integralmente. *Cadernos CENPEC*, São Paulo, n. 2, 2006.

_____. Educação e desenvolvimento Integral: articulando saberes na escola e além da escola. *Em Aberto*. Brasília, v. 22, n. 80, p. 01-165, abr. 2009.

LEHER, Roberto. *Da ideologia do desenvolvimento à ideologia da globalização: a educação como estratégia do Banco Mundial para o alívio da pobreza*. São Paulo, Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Tese de doutorado, 1998.

LIBÂNEO, José C. Internacionalização das políticas educacionais: elementos para uma análise pedagógica de orientações curriculares para o ensino fundamental e de propostas para a escola pública. In: SILVA, Maria Abádia e CUNHA, Célio. **Educação Básica: políticas, avanços e pendências**. Campinas: Autores Associados, 2013 (prelo).

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

_____. Um paradigma contemporâneo para a Educação Integral. *Revista Pátio*, v. 13, n. 51, ago./out. 2009.

PERUZZO, V.; ONOFRE, G. S. D. Ampliação da Jornada Escolar: a visão dos alunos sobre o Programa Mais Educação. *Revista Ibero-Americana de Estudos Pedagógicos*,

v. 30, 2017.

SAMPAIO, C. S. Tempos entrelaçados no cotidiano da escola de Ensino Fundamental. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 24. *Anais...* Caxambu: ANPED, 2001. Disponível em: <www.anped.org.br/reunioes/24/T1302538971432.DOC>. Acesso em: 30 abr. 2008.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Todo conhecimento começa com o sonho. O sonho nada mais é que a aventura pelo mar desconhecido, em busca da terra sonhada. Sonhar é coisa que não se ensina, brota das profundezas do corpo, como a alegria brota das profundezas da terra. Como mestre só posso então lhe dizer uma coisa. Contem-me os seus sonhos para que sonhemos juntos.

Rubem Alves

Esta tese se trata de um sonho. À luz da reflexão de Rubem Alves, conto o sonho de estudantes, pais, professores, monitores e diretores de duas escolas em um município da Serra Gaúcha/RS. Conto os sonhos, para que possamos planejar a educação brasileira na perspectiva da educação integral e que esta tenha potencial na ampliação do tempo escolar, paralelo à ampliação de oportunidades educativas, que venha ao encontro do interesse dos estudantes, que apoia seus projetos de vida, que amplia os repertórios de linguagens de forma articulada e que reconheça a cidade como um território educativo.

Em um país como o Brasil, onde a educação de qualidade ainda é privilégio de poucos e se mostra como um divisor entre a inclusão ou exclusão social, fez-se necessário investigar uma das maiores políticas públicas de ampliação da jornada escolar na perspectiva da educação integral, o Programa Mais Educação (PME).

O Programa Mais Educação (PME) foi instituído pela Portaria Interministerial n.º 17/2007 e regulamentado pelo decreto nº 7.083 de 27 de janeiro de 2010 e 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.

Garantir a educação [em tempo] integral é antes de tudo primar pelo desenvolvimento dos domínios cognitivo, afetivo e motor e, assim, o aprofundamento dos indicadores de aprendizagens, de forma lúdica, valendo-se da cultura, da diversão e da arte, e que esta tenha íntima relação com o avanço tecnológico e que seja pertinente aos projetos de vida dos estudantes.

O ideal da Educação Integral traduz a compreensão do direito de aprender como inerente ao direito à vida, à saúde, à liberdade, ao respeito, à dignidade e à convivência familiar e comunitária e como condição para o próprio desenvolvimento

de uma sociedade republicana e democrática. Por meio da Educação Integral, reconhecem-se as múltiplas dimensões do ser humano e a peculiaridade do desenvolvimento de crianças, adolescentes e jovens (BRASIL, 2009).

A Educação como está posta no Brasil - organizada a partir de 4 horas diárias, em pequenos espaços, classes superlotadas e número reduzido de profissionais - não dá conta de formar integralmente o homem.

Nesse caminho, surgem as políticas públicas, no sentido de minimizar tamanha inequidade social, a exemplo o Programa Mais Educação (PME), e por isso a necessidade de investigar as contribuições do referido programa junto à comunidade escolar. Para tal, nos valem do ciclo de avaliações de Políticas Públicas de Ball e Bowe (1994). Os autores apresentam um conjunto de questões norteadoras para a análise da trajetória de políticas/programas educacionais com base nos cinco contextos do ciclo de políticas: a) contexto de influência, b) contexto da produção de texto, c) contexto da prática, d) contexto dos resultados/efeitos, e) contexto de estratégia política.

De forma específica, voltamos nosso olhar ao contexto da prática, sem deixar de transitar nos demais contextos da referida política pública.

Dentre os achados do estudo, que objetivou investigar a contribuição do PME à comunidade escolar, é possível arguir que o PME foi concebido a partir da influência da: a) crise política e econômica que assolou a década de 80 e 90 e que levou milhares de famílias brasileiras à miséria; b) dos direitos à infância e à adolescência preconizados na Constituição Federal de 1988; c) a partir da criação do Estatuto da Criança e do adolescente em 1990 que se fundamentou na Doutrina de Proteção Integral; d) da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional; e) do Plano Nacional de Educação; f) do movimento das Cidades Educadoras, na década de 90; g) do binômio educar e cuidar, apresentando-se articulado com o espaço-tempo escolar, uma vez que se compreende que o direito à educação parte do princípio da formação da pessoa em sua essência humana.

No contexto da produção de texto, foi possível perceber que a Portaria Normativa Interministerial (BRASIL, 2007), que institui o PME, traz muito forte uma ação compensatória aos alunos carentes. Todavia, nos cadernos da Trilogia (MEC, 2009a, 2009b, 2009d) e no caderno “Mais Educação: Passo a Passo” (MEC, 2009c) é possível perceber um desdobramento nos conceitos de Educação Integral, o que passa a propor uma visão de Educação Integral em construção. No Decreto nº 7.083

(BRASIL, 2010), foi possível observar a mudança conceitual do PME discutida nos cadernos da Série Mais Educação. O decreto, embora traga em seus escritos algumas inconsistências, apresenta subsídios para a construção de uma concepção de Educação Integral. Quando pensamos em contexto da produção de textos, no tocante dos textos que orientam a implantação do PME voltados a temáticas que envolvem ciência, sejam eles os cadernos da trilogia, o caderno “Programa Mais Educação: passo a passo” ou o caderno pedagógico “Ciência e Sociedade”, não há orientações explícitas sobre a área da(s) Ciência(s), mas sim a(s) Ciência(s) como um viés de dinamizar esse tempo a mais que as crianças permanecem sob o olhar da instituição escola. Por outro lado, o caderno pedagógico “Ciência e Sociedade” traz orientações importantes para a condução das atividades na área de Ciência(s), inclusive aponta cinco procedimentos para a exploração de temáticas.

Na análise desta tese, no contexto da produção de textos, é possível perceber os ideais de educação de Anísio Teixeira e Darci Ribeiro, fundidos aos Movimentos das Cidades Educadoras. Assim, a produção de texto da política pública em tela aponta um desdobramento conceitual importante ao longo da sua implantação. De forma muito clara a partir dos escritos da trilogia, o conceito de educação na perspectiva de educação integral foi se desenhando. É possível afirmar que o conceito do PME se “emancipou”, tornou-se ainda mais evidente a partir do decreto n^o 7.083 de 17 de janeiro de 2010. Logo, é possível perceber que entre 2009 e 2010 supera-se a perspectiva compensatória de apoio aos estudantes em situações de vulnerabilidade e passa-se a pensar no desenvolvimento integral dos estudantes. Superada a perspectiva compensatória, esbarra-se em uma política pública que não é universal, logo a perspectiva de educação integral se dá apenas para os estudantes que participam do PME. Em ambas escolas investigadas nesta tese, o PME não atende à demanda total de estudantes, o que por consequência dificulta a ressignificação do currículo, uma vez que seria necessário “operar” o fazer pedagógico a partir de dois currículos. O “pleno desenvolvimento dos educandos, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1996) precisam ser reconhecidos para todos os estudantes. No contexto da produção de textos é preciso ainda apontar que **não há orientação clara, menos ainda, aporte teórico para essa ressignificação** curricular conclamada nos documentos que orientam a implantação do PME.

Quanto ao contexto da prática, o mais importante de acordo com Ball e Bowe, buscamos a visão dos **professores, diretores, estudantes, monitores e pais** envolvidos com o PME. Os **professores** percebem que os alunos que frequentam o PME apresentam melhor aprendizagem se comparados aos que não participam do Programa. Em consequência, obtêm mais aprovação do que os alunos que não participam, bem como consideram que os alunos participantes do PME não costumam evadir as atividades escolares. Os professores elencam diferenças positivas nas atitudes dos alunos que frequentam o PME, como a participação em sala de aula, a criatividade e a melhor interação nas atividades de socialização, artes manuais e linguagem corporal. Revelam, entretanto, o cansaço dos alunos do terceiro ano nas atividades curriculares como um aspecto negativo.

Os **diretores**, em consonância com os professores, apontam que os alunos que frequentam o PME apresentam um melhor rendimento na sala de aula e, conseqüentemente, conquistam a aprovação escolar, bem como são raros os casos de abandono escolar. É possível perceber uma tímida ressignificação do currículo escolar na perspectiva da Educação Integral. Essa reorganização da escola para o atendimento em tempo integral é conclamada nos cadernos da Série Mais Educação. É possível identificar o fomento de planejamento entre os monitores e professores da escola. Sempre que possível, são utilizados os ambientes no entorno da escola, embora o mau tempo dificulte a utilização de espaços comunitários, uma das ações arroladas nos textos do PME. As dificuldades centram-se na rotatividade e na falta de domínio de turma por parte dos monitores e na estrutura física precária da escola.

Quanto aos **estudantes** que frequentam o PME é possível inferir que o gênero masculino se sobressai; em sua maioria se declaram brancos; a maioria dos estudantes frequenta o PME pela parte da manhã; 98% dos alunos gostam de participar do PME; as atividades que envolvem o movimento corporal tem a preferência dos alunos; os alunos sugerem as atividades de *Taekwondo*, Grafite e Esportes radicais, evidenciando mais uma vez a movimento corporal; os estudantes não gostam da oficina de flauta e acompanhamento pedagógico; os alunos não gostam quando chove porque não podem utilizar a praça do bairro, não gostam quando o oficineiro não comparece para realizar as atividades e da interrupção das atividades nas férias escolares de julho; muitas atividades são realizadas fora do espaço escolar; uma proporção significativa melhorou o rendimento, a frequência e o

comportamento na escola depois que começou a frequentar o PME; para os estudantes, o PME serve para aprender mais.

Quanto aos monitores, na sua maioria são do gênero feminino (80%), possuem idade entre 17 a 21 anos (80%), estão cursando licenciatura (80%) e possuem outra atividade laboral (100%). Os mesmos parecem conhecer os cadernos que orientam a implantação do referido programa, embora por vezes não conseguem conduzir a mediação das atividades de acordo com as orientações. Foi possível perceber que as temáticas abordadas junto aos escolares são ricas e vêm ao encontro das orientações dos cadernos do PME.

Para os pais, que responderam ao questionário em 2015, em sua grande maioria é do gênero feminino (90%), trabalhadores com carteira assinada (95%), com ensino médio incompleto (75%). Para os pais, o PME serve para seus filhos aprenderem mais (70%), estarem em um ambiente seguro (15%), não estarem na rua (10%) e construírem valores (05%), além de reconhecerem que o PME melhorou a aprendizagem, o comportamento e a assiduidade dos estudantes. Para os pais que responderam ao questionário em 2018, grande maioria é do gênero feminino (95%), trabalhadores com carteira assinada (60%), com ensino médio incompleto (60%). Com o encerramento das atividades do PME, os filhos que frequentavam o programa ficam cuidando dos irmãos/primos/vizinhos menores (60%), ficam com os pais em casa (25%), ficam na rua brincando (15%).

No contexto dos resultados, reportando-se ao que Ball e Bowe (1994) entendem como efeito de primeira ordem – “mudanças na prática ou na estrutura”, foi possível perceber, além da ampliação do tempo escolar (proposto pelo programa), a aprovação maciça dos estudantes, beneficiários diretos do referido programa. É possível considerar ainda que os professores e a gestão das escolas percebem um melhor rendimento dos alunos se comparado aos alunos que não frequentam o PME. Ainda há de se considerar um movimento para ressignificar o currículo escolar, bem como o planejamento entre os monitores da escola. A utilização de espaços do entorno da escola, superando a perspectiva de que o conhecimento está em meio aos muros escolares. Os pais, por sua vez, apontam que com o PME foi possível perceber melhor aprendizagem dos estudantes, manutenção no comportamento e uma maior frequência à escola. Logo, Arretche (2001) traz que o grau de sucesso de um programa depende da aprovação e da ação cooperativa dos atores institucionais e de seus beneficiários.

Quanto aos efeitos de segunda ordem – “mudanças sobre os padrões de acesso social, oportunidades e justiça social” – fez-se necessário analisar os indicadores de fluxo, mesmo sabendo que cinco anos de efetiva implantação do PME é pouco tempo para apontar mudanças sociais. As análises dos indicadores de fluxo denotam que as escolas que aderiram ao PME melhoraram seus índices de 2009 para 2015. Ao comparar os indicadores de fluxo das escolas que possuem o PME com as escolas que não possuem, é possível inferir o significativo papel social do PME em garantir o direito e a permanência à educação, posto que, nas escolas que possuem o PME, a evasão diminuiu significativamente (na escola 4, inclusive, zerou).

Quanto ao IDEB, se for analisado o percurso das escolas 2 e 4, que possuem o PME, é possível ver avanços tímidos. Ao comparar o IDEB destas com as escolas 1 e 3, que não possuem o PME, é possível perceber que todas tiveram crescimento, porém as que possuem o PME atingiram as melhores notas.

Para fim de análise, o movimento de comparação e observação dos indicadores de fluxo proposto nesta tese mostram-se essenciais para o aperfeiçoamento das políticas públicas de ampliação da jornada escolar na perspectiva da educação integral, mesmo sabendo que o PME não é uma política universal, ou seja, não atendia à demanda total de estudantes da escola e o IDEB conjuga a média de todos os estudantes da escola.

Por certo, há muito a ser feito, mas existe o reconhecimento dos professores e da direção das escolas de que a aprendizagem e a aprovação dos alunos que frequentam o PME são superiores quando comparadas ao grupo que não frequenta o referido programa. Além disso, é evidente o melhor desempenho do IDEB por parte das escolas que possuem o PME. Assim, a clara diminuição da evasão escolar e da reprovação denotam a contribuição efetiva desse programa no que se refere à garantia do direito à educação pública de qualidade.

Nesse caminho, é possível inferir que o Programa Mais Educação (PME) “rompeu” com a postura desigual de oportunidades que há décadas assola a educação brasileira, uma vez que possibilita atividades culturais, esportivas e pedagógicas aos estudantes em vulnerabilidade social, que são aprovadas de forma maciça pelos mesmos.

É claro que os estudantes revelam aspectos a serem aprimorados, como a não assiduidade e a postura “pouco didática” de algunsicineiros/monitores, todavia, é nítido que a Política Pública em tela minimizou a prática díspar e opressora,

oportunizando às classes menos favorecidas um tempo “divertido”, um tempo para “aprender mais”, um “tempo mais seguro e humano” em comunidade, mesmo tempo que a classe favorecida financeiramente ocupa com atividades “extras” à escolarização, em clubes particulares, viagens, praias e *shoppings*.

Quando nos propomos a investigar a contribuição do Programa Mais Educação à comunidade escolar, jamais imaginávamos que o mesmo poderia morrer de forma fraudulenta e, pior do que isso, ressuscitar em um corto “elitista” com uma prática que a décadas não funciona: mais português e matemática: O Programa NOVO Mais Educação.

Diante de ambas as políticas de ampliação da jornada escolar é possível observar objetivos distintos quando se reporta à Educação Integral. Por certo, ampliar o tempo de permanência do estudante, por si só, não garante uma educação pública de qualidade, e aumentar o tempo de permanência do estudante na escola oferecendo-lhe exclusivamente mais português e matemática não garante o pleno desenvolvimento da pessoa; não assegura, com 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 preconizados na Constituição Federal, bem como não garante às crianças e aos adolescentes a proteção integral e todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana; não garante oportunidades que possibilitem o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade expressos no Estatuto da Criança e do Adolescente.

Por certo esse “novo programa” é a velha política educacional que há décadas não funciona. Ao fazer referência à expressão “novo”, logo se pensa em uma proposta inovadora que vem superar a proposta anterior. Esse é o “ar” impregnado no Programa Novo Mais Educação, lançado pelo governo Federal em 2016 e que se mostra retrógrado, uma vez que amplia o tempo de permanência do estudante na escola, replicando o que ele já vivencia na sala de aula. Com essa proposta de reforçar Português e Matemática, corre-se o risco de ampliar a tragédia na educação brasileira, aumentando a evasão e a reprovação escolar.

As oportunidades educativas ofertadas pelo PME instigavam a educação na perspectiva da educação integral, uma vez que possibilitava experimentações em várias áreas do conhecimento. O PNME se restringe às áreas mais tradicionais da Educação e se mostra como um “reforço escolar”, limitando as possibilidades de

desenvolvimento.

Diante do exposto, fica evidente a contribuição positiva do PME à comunidade escolar, a começar pelo alargamento do tempo educativo com atividades diversificadas a partir dos macros campos: Acompanhamento Pedagógico; Meio Ambiente; Esporte e Lazer; Direitos Humanos em Educação; Cultura e Artes; Cultura Digital; Promoção da Saúde; Educomunicação; Investigação no Campo das Ciências da Natureza e Educação Econômica. Essas atividades diversificadas aconteceram, superadas as dificuldades/imprevistos, no entorno da escola (centro comunitário, empresa privada, praça, museu, universidades, área verde...), evidenciando as potencialidades do território do qual a escola está inserida. Ademais, foi possível perceber um movimento para ressignificar o currículo escolar. Os resultados dos índices educacionais, embora tímidos, mostram-se positivos ante as escolas que não aderiram ao referido Programa. Os recursos financeiros que chegaram na escola por meio do PME enriqueceram não apenas o tempo dos estudantes matriculados no PME, mas também dos demais estudantes da escola, uma vez que os materiais (flautas, violão, rádio, raquetes, bolas, televisão...) podem ser utilizados até nos dias de hoje pela comunidade como um todo.

Sim, é evidente que a Educação Integral Brasileira carece de um aporte teórico que ressignifique o currículo e a prática educativa. Embora não tenhamos tempo para construí-lo nesta tese, fica o desafio de pensar em funções teóricas/práticas que embalem a edificação de um currículo escolar que privilegie o desenvolvimento multidimensional do indivíduo, que possibilite a ampliação do tempo escolar paralelo à ampliação de oportunidades educativas no território, e que esse currículo venha ao encontro do interesse dos estudantes, para que, empoderados de saber, possam edificar seus projetos de vida.

O sonho de qualificar os tempos e espaços educativos foi posto, provado, vivenciado e saboreado por parte dos estudantes brasileiros. Da mesma forma, foi surrupiado por uma perspectiva elitista que acredita que o necessário para a educação brasileira se restringe ao ler, escrever e contar, desprezando o desenvolvimento multidimensional do sujeito.

Que a contribuição efetiva do Programa Mais Educação – PME, expresso nesta tese, seja uma oração de resistência diante do colapso que a educação tem sofrido nos últimos meses.

9 REFERÊNCIAS

AIRES, L. O sentido da formação pliniana. In: Enciclopédia do Integralismo. Rio de Janeiro: Clássica Brasileira, 1959. CAVALARI, R. M. F. **Integralismo** – ideologia e organização de um partido de massa no Brasil (1932-1937). Bauru: EDUSC, 1999. 239 p.

ARAÚJO, G. C.; OLIVEIRA, R. P. Qualidade do ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação. **Revista Brasileira de Educação**, v.28, p. 5-23, 2005.

ARRETCHE, M. T. S. Uma contribuição para fazermos avaliações menos ingênuas. In: Barreira, M. C. R. N.; Carvalho, M. C. B. (Orgs.). **Tendências e Perspectivas na Avaliação de Políticas e Programas Sociais**. São Paulo: IEE/PUCSP, 2001.

ARROYO, Miguel G. O direito a tempos-espacos de um justo e digno viver. In: **Caminhos da Educação Integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educacionais**. Porto Alegre: Penso, 2012.

BALL, S.; BOWE, R. **Reforming Education and Changing Schools: case studies in policy sociology**. London: Routledge, 1992.

_____. **Education reform: a critical and post-structural approach**. London: Routledge, 1994.

BRANCO, V. Desafios para a implantação da Educação Integral: análise das experiências desenvolvidas na região sul do Brasil. **Educ. rev.**, n. 45, jul./set. 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em: jun. 2017.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: 1988.

_____. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente. Diário Oficial da União, Brasília, 1990.

_____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Dispõe sobre as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 1996.

_____. **Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 2001.

_____. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ciências Naturais**. Brasília: MEC/SEF, 2002.

_____. **Fundo Nacional de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEB)**. Brasília, 2007.

_____. **PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação**. Ministério da Educação, 2007.

_____. **Portaria Interministerial nº 17 de 24 de abril de 2007**. Brasília: Ministério da Educação e Cultura, 2007.

_____. **Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação**, instituído pelo Decreto nº 6.094: Brasília, 2007.

_____. **Programa Mais Educação (PME)**. Brasília: MEC, 2007.

_____. **Conferência Nacional de Educação (CONAE)**. Brasília: MEC, 2010a.

_____. Ministério da Educação e Cultura. **Decreto nº. 7.083/2010**. Disposições sobre o Programa Mais Educação. Brasília, 2010b.

_____. **Plano Nacional de Educação (PNE)**. Brasília: MEC, 2014.

_____. **Indicadores Educacionais**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (INEP), 2017.

BRIGO M. S.; LUNARDI, J.; OLIVEIRA, B. M.; BATTISTI, I. K. **O programa mais educação**: algumas reflexões a partir das ações de uma escola pública. XV Jornada de Extensão, UNIJUI, 2014.

CASSASSUS, J. **A escola e a desigualdade**. Brasília: Plano editora, 2002.

CASTRO, M. H. G. A Consolidação da Política de Avaliação da Educação Básica no Brasil. **Meta - Avaliação**, v.1, n. 3, p. 271-296, 2009.

CAVALIARI, A. M. V. Educação Integral: uma nova identidade para a escola brasileira. **Educação e sociedade**, v. 23, n. 81, p. 247-270, dez. 2002a.

_____. Quantidade e racionalidade do tempo de escola: debates no Brasil e no mundo. **Teias**, v. 6, n. 2, p. 11-12, 2002b.

_____. **A educação integral na obra de Anísio Teixeira**. In: Jornada de Pesquisadores do Centro de Filosofia e Ciências Humanas da UFRJ, 2004, Rio de Janeiro.

CAVALARI, R. F. **Integralismo**: ideologia e organização de um partido de massa no Brasil. Bauru: Edusc, 1999.

CHASSOT, A. **Alfabetização Científica**: questões e desafios para a educação. Ijuí: Editora Unijuí, 2001.

COELHO, L. M. C. da C. Formação Continuada de professor e Tempo Integral: uma parceria estratégica na construção da Educação Integral. In: COELHO, L. M. C.; CAVALIERI, A. M. V. (Orgs). **Educação Brasileira em tempo integral**. Petrópolis: Vozes; 2002. p. 133-146.

_____. **Educação integral: concepções e práticas na educação fundamental.** Trabalho apresentado na 27ª Reunião Anual da ANPED, Caxambu, 2004.

_____. Tempo em uma instituição moderna: a escola. In: SCHWARTZ, C. et al. **Desafios da educação básica: a pesquisa em educação.** Vitória: EDUFES, 2007.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Parecer CNE/CEB nº7/2010.** Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. 2010.

COUTINHO, M. A. **A história da educação integral em Seropédica a experiência do CAIC.** VII Congresso Brasileiro de História da Educação: Circuitos e fronteiras na história da educação no Brasil. Mato Grosso: UFMT/ Instituto da Educação, 2013. Acesso em: 25 jun. 2015.

FERNANDES, R. **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).** Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), 2007.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica.** (Apostila). Fortaleza: UEC, 2002. Disponível em: <[http://www.ia.ufrj.br/ppgea/conteudo/conteudo-2012-1/1SF/Sandra/apostila Metodologia.pdf](http://www.ia.ufrj.br/ppgea/conteudo/conteudo-2012-1/1SF/Sandra/apostila%20Metodologia.pdf)>. Acesso em: 18 abr. 2017.

FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO. **Manual Operacional de Educação Integral.** Brasília: FNDE, 2012.

FRANCO, C.; ORTIGÃO, I.; ALBERNAZ, Â.; BONAMINO, A.; AGUIAR, G.; FATIMA, E.; SATYRO, N. Qualidade e equidade na educação: Reconsiderando o significado de fatores intra-escolares. **Ensaio: avaliação de política pública em educação**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 55, p. 277-298, abr./jun. 2007.

FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO (FNDE). **PDDE repassa R\$ 980 milhões a escolas de todo o país**, 2013.

GALLO, S. A educação integral numa perspectiva anarquista. In: COELHO, L. M. C. C.; CAVALIERE, A. M. V. (Org.). **Educação Brasileira e(m) tempo integral.** Petrópolis: Vozes, 2002.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

GONÇALVES, A. Reflexões sobre educação integral e escola de tempo integral. **Cadernos Cenpec**, n. 2, 2006.

GUARÁ, M. F. R. É imprescindível educar integralmente. **Cadernos CENPEC**, n. 2, São Paulo: 2006.

_____. Educação e desenvolvimento Integral: articulando saberes na escola e além da escola. **Em Aberto**, Brasília, v. 22, n. 80, p 1-165, abr, 2009.

GUSMÃO, J. B. A construção da noção de qualidade da educação. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 21, n. 79, p. 299-322, 2013.

INSTITUTO NACIONAL DE PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Censo da Educação Básica**. Brasília: INEP, 2016.

_____. **Censo Escolar**. 2017a.

_____. **Resultados e Metas**. 2017b.

KERSTENETZKY, C. L. Escola de Tempo Integral já: quando a quantidade é qualidade. **Revista Ciência Hoje**, v. 39, n. 231, 2006.

LIBÂNIO, J. C. Internacionalização das políticas educacionais: elementos para uma análise pedagógica de orientações curriculares para o ensino fundamental e de propostas para a escola pública. In: SILVA, M. A.; CUNHA, C. **Educação Básica: políticas, avanços e pendências**. Campinas: Autores Associados, 2013 (prelo).

MENEZES FILHO, N. Os determinantes do desempenho da escola do Brasil. In: DELFIN NETO, A. (Coord.). **O Brasil do século XXI**. São Paulo: Saraiva, 2011.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Portaria Interministerial nº 17 de 24 de abril de 2007**. Institui o Programa Mais Educação. Brasília: MEC, 2007.

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

_____. **Programa Mais Educação**: gestão intersetorial no território. Brasília: MEC/SECAD, 2009b.

_____. **Rede de Saberes**: pressupostos para projetos pedagógicos de Educação Integral. Brasília: MEC/SECAD, 2009c.

_____. **Programa Mais Educação**: passo a passo. Brasília: MEC/SECAD, 2009d.

_____. **Caderno pedagógico investigação no campo das Ciências da Natureza: Ciência e Sociedade**. Brasília: MEC/SECAD, 2010.

_____. **Portaria do MEC nº 1.144, 10 de outubro de 2016**. Institui o Programa Mais Educação. Brasília: MEC, 2016.

MOOL, J. **Educação integral na perspectiva da reinvenção da escola**: elementos para o debate brasileiro. Salto para o futuro: Educação Integral. ago. 2008. p. 11-16.

_____. A agenda da educação integral: compromissos para sua consolidação como política pública. In: MOLL, J. (Org.). **Caminhos da Educação Integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educacionais**. Porto Alegre: Penso, 2012.

MOLL, J. et al. Um paradigma contemporâneo para a Educação Integral. **Revista Pátio**, v.13, n. 51, ago./out. 2009.

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

MOREIRA, S. C. **Programa Mais Educação**: uma análise da sua relação com o currículo formal em três escolas de Esteio/RS. Dissertação (Mestrado em Educação)-

Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

MOSNA, R. M. P. **Avaliação da Política Pública**: Programa Mais Educação em escolas de Ensino Fundamental da rede Estadual do Rio Grande do Sul: Impactos na qualidade e no financiamento do ensino. Tese-(Doutorado em Educação). Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2014.

MOTA, S. M. C. **Escola de tempo integral**: da concepção à prática. 2006. Disponível em: <http://www.fae.ufmg.br/estrado/cd_viseminario/trabalhos/eixo_tematico_1/escola_de_tempo_int.pdf>. Acesso em: 25 mai. 2014.

MULLER, P.; SUREL, Y. **A análise das Políticas Públicas**. Pelotas: EDUCAT, 2002.

OLIVEIRA, R. P. **Estado e política Educacional no Brasil**: desafio do século XXI. (Tese de Livre-docência) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

PATTARO, R. de C. V.; MACHADO, V. L. de C. M. Educação integral e a perspectiva histórico-crítica: aproximações possíveis. **Educação**, Santa Maria, v. 39, n. 1, p. 117 - 128, jan./abr. 2014. Disponível em: <<http://www.cascavel.ufsm.br>>. Acesso em: jun. 2017.

PERUZZO, V.; ONOFRE, G. S. D. Ampliação da Jornada Escolar: A visão dos alunos sobre o Programa Mais Educação. **Revista Ibero-Americana de Estudos Pedagógicos**, v. 30, 2017.

RIBEIRO, D. **O Livro dos CIEPs**. Rio de Janeiro: Bloch Editores, 1986. 152 p.

ROVAI, E. (Org.). **Ensino Vocacional – uma pedagogia atual**. São Paulo: Cortez Editora, 2005.

SALGADO, P. **Despertemos a nação**. Obras Completas. Rio de Janeiro: José Olympio, 1935, p. 145-150.

SAMPAIO, C. S. Tempos entrelaçados no cotidiano da escola de Ensino Fundamental. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 24. **Anais...** Caxambu: ANPED, 2001. Disponível em: <www.anped.org.br/reunioes/24/T1302538971432.DOC>. Acesso em: 30 abr. 2008.

SANTOS, S. V. **Ampliação do tempo escolar em proposta de educação pública integral**. Dissertação-(Mestrado em Educação). Goiânia: Universidade Federal de Goiás, 2009.

SANTOS, W. P.; MALDANER, O. A. **Ensino de Química em foco**. Ijuí: Editora Unijuí, 2010.

SANTOS, W. L. P.; SCHNETZLER, R. P.; **Educação em Química**: compromisso com a cidadania. 3. ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2010.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE CAXIAS DO SUL. **Secretaria da Educação** – **Gestão**. Disponível em

<<https://caxias.rs.gov.br/servicos/educacao/portal-da-educacao>>. Acesso em 12 de fev. 2016.

SOARES, J. F. O efeito da escola no desempenho cognitivo dos seus estudantes. **Revista eletrônica Iberoamericaba sobre Calidad, eficácia e Cambio em Educacion**, v. 2, n. 2, 2004. Disponível em: <<http://ice.deusto.es/rinace/reice/v2n2.pdf>>. Acesso em: 20 nov. 2016.

SOARES, S.; SÁTYRO, N. **O impacto da infra-estrutura escolar na taxa de distorção idade-série das escolas brasileiras de ensino fundamental – 1998 a 2005**. Rio de Janeiro: IPEA, 2008.

TEIXEIRA, A. **Educação para a democracia**. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 1997. (Original publicado em 1936).

10 ANEXOS

**PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO - PME
- ESTUDANTES -**

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO		
IDADE:	ANO:	RAÇA: () BRANCA
() NEGRO/PARDO () INDÍGENA () OUTRO_____		
GÊNERO: () MASCULINO () FEMININO		
NESTE ANO, QUAL O PERÍODO QUE VOCÊ FREQUENTA O PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO :		
() MANHÃ		
() TARDE		
1.VOCÊ GOSTA DE PARTICIPAR DO PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO? () SIM		
() NÃO		
PORQUÊ?		

2.DAS ATIVIDADES QUE VOCÊ FAZ DO PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO, QUAL(IS) VOCÊ MAIS GOSTA ? POR QUÊ?		

3.DAS ATIVIDADES QUE VOCÊ FAZ DO PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO, QUAL(IS) VOCÊ NÃO GOSTA ? POR QUÊ?		

4. O QUE VOCÊ NÃO GOSTA NO PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO?		

5.QUE ATIVIDADES VOCÊ GOSTARIA QUE O PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO OFERECESSE? POR QUÊ?		

6.NA SUA OPINIÃO, PARA QUE SERVE O PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO?		

7. O PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO		
	SIM	NÃO
AJUDOU A MELHORAR O SEU RENDIMENTO ESCOLAR (APRENDIZAGEM)		
AJUDOU A FREQUENTAR MAIS A ESCOLA (SER ASSIDUO (A))		
MELHOROU O COMPORTAMENTO		

Grato pela participação

**PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO – PME
- PROFESSORES -**

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO	
PROFESSOR (A): (Não é obrigatório) -	
DISCIPLINA:	TEMPO DE DOCÊNCIA:
IDADE:	ANO: () 3º ANO () 4º ANO () 5º ANO

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO	
IDADE DO ESTUDANTE: _____	
GÊNERO: () MASCULINO () FEMININO	
ESCOLARIDADE	DOS
RESPONSÁVEIS: _____	
ANO QUE FREQUENTA: () 3º ANO () 4º ANO () 5º ANO	
ATUALMENTE VOCÊ TRABALHA? () SIM () NÃO	- POSSUI
CARTEIRA ASSINADA? () SIM () NÃO	
PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO - PME	
1.VOCÊ CONHECE O PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO?	() SIM () NÃO
2. PARA QUE SERVE O PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO – PME?	

Grato pela participação

PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO - PAIS/2018 -	
DADOS DE IDENTIFICAÇÃO	
IDADE DO ESTUDANTE: _____	
GÊNERO: () MASCULINO () FEMININO	
ESCOLARIDADE	DOS
RESPONSÁVEIS: _____	
ANO QUE FREQUENTA: () 6º ANO () 7º ANO () 8º ANO	
ATUALMENTE VOCÊ TRABALHA? () SIM () NÃO	- POSSUI
CARTEIRA ASSINADA? () SIM () NÃO	

PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO - PME
1. Com o encerramento das atividades do PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO, onde ficam seus (suas) filhos (as) no turno contrário ao da escolarização?

		----- ----- ----- ----- -----
--	--	-------------------------------------------

2. QUANTO AO PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO, ASSINALE SIM OU NÃO:

	Sim	Não	Obs.
O ALUNO QUE PARTICIPA DO PME APRESENTA MELHOR APRENDIZAGEM DO QUE OS ALUNOS QUE NÃO PARTICIPAM?			
OS ALUNOS QUE PARTICIPAM DO PME TENDEM A OBTER MAIS APROVAÇÃO DO QUE OS ALUNOS QUE NÃO PARTICIPAM?			
O GRUPO DE ALUNOS QUE PARTICIPA DO PME TENDE A EVADIR MENOS DO QUE O GRUPO QUE NÃO PARTICIPA?			

3. Atualmente quantosicineiros atuam na escola? E quem são osicineiros?

4. Como são selecionadas as crianças que participam do Programa Mais Educação?

5. Os alunos são cobrados quanto a frequência no PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO?
 Se sim, de que forma?

6. Os alunos que não frequentam o PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO, demonstram desejo de participar?

.....
.....
.....

7. O Projeto Político Pedagógico da escola contempla as ações do PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO?

.....
.....
.....

8. Onde acontecem as oficinas do Programa Mais Educação - PME?

.....
.....
.....

9. Os pais são assíduos nas reuniões e eventos da escola?

.....
.....
.....

10. Quais são as dificuldades encontradas na gestão do PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO?

.....
.....
.....

11. Para que serve o PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO?

.....
.....
.....

12. No ano letivo de 2015, respectivamente do 3º, 4º e 5º ano:

ENSINO FUNDAMENTAL	TOTAL DE ALUNOS MATRICULAD	TOTAL DE ALUNOS MATRICULAD	TOTAL DE ALUNOS REPROVADO	TOTAL DE ALUNOS REPROVADO
--------------------	----------------------------	----------------------------	---------------------------	---------------------------

	OS NO ENSINO REGULAR.	OS NO PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO	S QUE NÃO PARTICIPAV AM DO PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO	S QUE PARTICIPAV AM DO PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO
3º ANO				
4º ANO				
5º ANO				

Grato pela participação!

PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO - OFICINEIROS -	
DADOS DE IDENTIFICAÇÃO	
IDADE: _____ GÊNERO: ()M ()F	
ATIVIDADE PROFISSIONAL: _____	
ESCOLARIDADE/FORMAÇÃO: _____	
OFICINA QUE MINISTRA: _____	
1.Quais temáticas, em torno das Ciências, vocês abordam nas oficinas? _____ _____ _____ _____ _____ _____ _____ _____ _____	
2.Quais os procedimentos/passos você utiliza para abordar as temáticas relacionadas as ciências? _____ _____ _____ _____ _____ _____ _____ _____ _____ _____	
3.Quais recursos você utiliza para mediar/discutir as temáticas voltadas às ciências? _____ _____ _____ _____ _____ _____ _____ _____ _____	
4.Onde acontece (em que espaço) sua oficina?	

Grato pela participação!

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE

Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS

Pesquisador responsável: Vágner Peurzzor
Orientador: Diogo Onofre Gomes de Souza

Você está sendo convidado (a), como voluntário (a), a participar da pesquisa que objetiva investigar a contribuição do Programa Mais Educação à comunidade escolar. O procedimento de coleta de dados será a aplicação de questionário aos estudantes, pais, professores, funcionários e diretor (a) de duas escolas municipais na Serra Gaúcha.

GARANTIA DE ESCLARECIMENTO, LIBERDADE DE RECUSA E GARANTIA DE SIGILO:

Você será esclarecido sobre a pesquisa em qualquer aspecto que desejar. Você é livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade ou perda de benefícios. O pesquisador irá tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo. Você não será identificado (a) em nenhuma publicação que possa resultar deste estudo.

CUSTOS DA PARTICIPAÇÃO, RESSARCIMENTO E INDENIZAÇÃO POR EVENTUAIS

DANOS: A participação no estudo não acarretará custos para você e não será disponível nenhuma compensação financeira.

Eu, _____ fui informada (o) dos objetivos da pesquisa acima de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que em qualquer momento poderei solicitar novas informações e motivar minha decisão se assim o desejar. O pesquisador, Vagner Peruzzo certifica-me de que todos os dados desta pesquisa serão confidenciais. Declaro que concordo em participar desse estudo e que recebi uma cópia deste termo de consentimento livre e esclarecido, e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Assinatura do sujeito da pesquisa

Vagner Peruzzo