



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
CURSO DE MESTRADO EM AVALIAÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS**

KAMILE LIMA DE FREITAS CAMURÇA

**MAIS EDUCAÇÃO É MAIS APRENDIZAGEM?
AVALIAÇÃO DO PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO EM MARACANAÚ, NO CEARÁ**

FORTALEZA-CE

2013

KAMILE LIMA DE FREITAS CAMURÇA

**MAIS EDUCAÇÃO É MAIS APRENDIZAGEM?
AVALIAÇÃO DO PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO EM MARACANAÚ, NO CEARÁ**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Avaliação de Políticas Públicas da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Avaliação de Políticas Públicas. Área de concentração: Políticas Públicas de Educação.

Orientador: Profº Dr. Francisco Ari Andrade

FORTALEZA - CE

2013

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Biblioteca de Ciências Humanas

-
- C218m Camurça, Kamile Lima de Freitas.
Mais educação é mais aprendizagem? Avaliação do Programa Mais Educação em Maracanaú, no Ceará / Kamile Lima de Freitas Camurça. – 2013.
105 f. : il. color., enc. ; 30 cm.
- Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, Mestrado Profissional em Avaliação de Políticas Públicas, Fortaleza, 2013.
Área de Concentração: Políticas públicas de educação.
Orientação: Prof. Dr. Francisco Ari Andrade.
- 1.Educação e estado – Maracanaú(CE). 2.Educação integral – Avaliação – Maracanaú(CE).
3.Programa Mais Educação(Brasil). I. Título.

**MAIS EDUCAÇÃO É MAIS APRENDIZAGEM?
AVALIAÇÃO DO PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO EM MARACANAÚ, NO CEARÁ**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Avaliação de Políticas Públicas da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Avaliação de Políticas Públicas. Área de concentração: Políticas Públicas de Educação.

Orientador: Profº Dr. Francisco Ari Andrade

Aprovada em: 30/01/2013.

BANCA EXAMINADORA

Profº Dr. Francisco Ari Andrade (Orientador)
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Profª Drª Antonia Rozimar Machado e Rocha
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Profª Drª Ana Paula de Medeiros Ribeiro
Universidade Estadual do Ceará (UFC)

À minha dedicada e amada mãe, Haviland Lima, a quem devo tudo o que sou, inclusive a opção por ser educadora.

AGRADECIMENTOS

À Deus, sempre presente enchendo minha vida de bênçãos, obrigada Senhor;

Aos meus irmãos queridos, em especial, ao Osvaldo Lima, que dividiu comigo horas de trabalho com afinco;

Ao marido, Firmo Camurça, pela compreensão e companheirismo nesta jornada, o meu amor;

Aos amigos da Secretaria de Educação de Maracanaú, em especial, Gleíza Guerra, Joyce Carneiro e Rosana Cavalcanti, pelo apoio recebido no ambiente de trabalho;

Ao professor Nilson Gomes, pelo incentivo que me deu desde o processo seletivo do curso até conclusão deste trabalho, a minha gratidão;

A todos que fazem a Escola Maria de Lourdes Silva, pelo acolhimento e gentileza com que me receberam, meus votos de sucesso;

Aos amigos do curso de Mestrado em Avaliação de Políticas Públicas, particularmente, Ivana Carvalho, Neusa Coqueiro e Silvana Cavalcante, que transformaram as horas de estudo em momentos alegres e inesquecíveis, a minha sincera amizade;

Ao professor Ari Andrade, por ter conduzido a orientação deste trabalho num clima de tranqüilidade e por tê-lo enriquecido com seus conhecimentos, a minha admiração;

“A escola popular para uma sociedade subdesenvolvida e com acentuada estratificação social, longe de poder ser mais simples, faz-se a mais complexa e mais difícil das escolas”

Anísio Teixeira

RESUMO

A pesquisa enfoca o Programa Mais Educação, política pública de educação integral instituída pelo Ministério da Educação, como uma estratégia para a ampliação da jornada escolar. Tem como objetivo principal avaliar o processo do referido programa, no município de Maracanaú, a partir das diferentes concepções e práticas de educação integral, no contexto atual das políticas educacionais. Reflete sobre as concepções de educação integral presentes nas políticas educacionais do país, bem como as que norteiam o programa, analisa o cotidiano escolar e as repercussões decorrentes do Programa Mais Educação na organização e gestão da escola, e relaciona, ainda, tempo e desempenho escolar, avaliando sua efetividade em relação à melhoria da aprendizagem dos alunos envolvidos. Parte dos pressupostos de que maior quantidade de tempo não determina por si só práticas escolares qualitativamente diferentes e que há múltiplas e diferentes variáveis que interagem e permeiam o contexto escolar. Trata-se de uma pesquisa avaliativa, com uma abordagem qualitativa, que buscou contemplar os diversos fatores determinantes do sucesso escolar que se fazem presentes no cotidiano escolar, além de entender e interpretar os fenômenos do contraturno, a partir de uma análise ricamente descritiva, proporcionada pelo estudo de caso. Ao confrontar dados concretos e representações foi possível compreender a natureza e a gênese do processo educativo do Programa Mais Educação, além de seus efeitos sobre a comunidade escolar. Possibilitou também perceber as ações da escola que consolidam ideias diferentes sobre educação integral e sobre o próprio programa em questão.

Palavras chave: políticas educacionais; educação integral; ampliação da jornada escolar; Programa Mais Educação; Maracanaú; avaliação.

ABSTRACT

The research focuses on the Mais Educação Program, comprehensive public education policy instituted by the Ministry of Education as a strategy for extending the school day. Its main objective is to evaluate the process of the program, in Maracanaú from the different conceptions and practices of holistic education, in the context of current educational policies. Reflects on the concepts of comprehensive education present educational policies of the country, as well as guiding the program, the school routine analyzes and the impact of an Mais Educação Programa the organization and management of the school, and lists, yet, time and school performance evaluating their effectiveness in relation to the improvement of student learning involved. Part of the assumptions that greater amounts of time alone does not determine school practices qualitatively different and that there are many different variables that interact and permeate the school environment. It is an evaluative study with a qualitative approach, which sought to address the different determinants of school success that are present in everyday school life, and to understand and interpret the phenomena of contraturno, from a richly descriptive analysis, provided the case study. When confronting concrete data representations and could understand the nature and genesis of the educational process More Education Program, in addition to its effect on the school community. This allowed also realize the school's actions that consolidate different ideas about education and about the very full program in question.

Keywords: educational policies, comprehensive education, expanding the school day, Mais Educação Program; Maracanaú; evaluation.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CIAC	Centro Integrado de Atendimento à Criança
CIEM	Centro Integrado de Educação Municipal
CIEP	Centro Integrado de Educação Pública
CME	Conselho Municipal de Educação
DETRE	Departamento de Treinamento
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EMEF	Escola Municipal de Ensino Fundamental
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais do Magistério
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
GT	Grupo de Trabalho
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
IPECE	Instituto de Pesquisa e Estratégia Econômica do Ceará
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
MDE	Manutenção e Desenvolvimento do Ensino
MEC	Ministério da Educação
NUTEM	Núcleo de Tecnologia Educacional de Maracanaú
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PEA	População Economicamente Ativa
PME	Plano Municipal de Educação
PNAE	Programa Nacional de Alimentação Escolar
PNE	Plano Nacional de Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SEB	Secretaria de Educação Básica
SECAD	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
SEDUC	Secretaria de Educação do Estado do Ceará
SME	Secretaria Municipal de Educação

LISTA DE TABELAS E GRÁFICOS

Tabela 1: Índice de Desenvolvimento da Educação Básica da EMEF Maria de Lourdes Silva.....	18
Tabela 2: Evolução da adesão ao Programa Mais Educação no Brasil – 2008 a 2011.....	52
Gráfico 1: População de Maracanaú por faixa etária – 2011.....	54
Tabela 3: Indicadores demográficos de Maracanaú – 2011.....	55
Gráfico 2: Salas de aula de Maracanaú por dependência administrativa – 2010.....	57
Gráfico 3: Evolução da matrícula de pré-escola por dependência administrativa - 1998 a 2010.....	58
Tabela 4: Evolução da matrícula nos anos iniciais do Ensino Fundamental – 1996 a 2011.....	58
Tabela 5: Evolução da matrícula nos anos finais do Ensino Fundamental – 1996 a 2011.....	59
Tabela 6: Taxas de escolarização no Ensino Fundamental – 2000 a 2010.....	60
Tabela 7: Distorção Idade/Série no Ensino Fundamental da Rede Municipal de Maracanaú – 2000 a 2010.....	61
Tabela 8: Taxa de aprovação no Ensino Fundamental da Rede Municipal de Maracanaú – Anos Iniciais e Finais – 2002 a 2001.....	62
Tabela 9: Taxa de reprovação no Ensino Fundamental da Rede Municipal de Maracanaú – Anos Iniciais e Finais – 2002 a 2001.....	62
Tabela 10: Taxa de abandono no Ensino Fundamental da Rede Municipal de Maracanaú – Anos Iniciais e Finais – 2002 a 2001.....	63
Tabela 11: Índice de Desenvolvimento da Educação – 2005 a 2011.....	64
Tabela 12: Trabalhadores da educação por nível de formação – 2012.....	64
Tabela 13: Professores da Rede Municipal de Maracanaú por vínculo – 2012.....	65
Tabela 14: Professores da Rede Municipal de Maracanaú por nível de formação – 2012.....	65
Tabela 15: Investimentos em Manutenção e Desenvolvimento do Ensino – 2006 a 2011.....	66
Tabela 16: Receitas do FUNDEB e remuneração dos profissionais do Magistério – 2006 a 2011.....	66
Tabela 17: Salários dos profissionais do magistério de Maracanaú por 40h semanais – 2004 a 2012..	67
Tabela 18: Perfil dos sujeitos entrevistados na EMEF Maria de Lourdes Silva – 2012.....	80

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	12
2 TRAJETÓRIA METODOLÓGICA DE AVALIAÇÃO.....	16
2.1 Tipo de Pesquisa.....	16
2.2 Campo de Pesquisa.....	17
2.3 Estratégias de Coleta de Dados.....	20
2.4 Sujeitos da Pesquisa.....	24
3 O ESTADO BRASILEIRO EM TEMPOS CONTEMPORÂNEOS.....	25
3.1 O Papel do Estado Brasileiro na garantia da educação como direito.....	27
3.2 Avaliação de políticas públicas: um campo emergente e urgente.....	30
4 EDUCAÇÃO INTEGRAL: RESGATE LEGAL, HISTÓRICO E CONCEITUAL.....	36
4.1 Memória política e institucional da educação integral.....	39
4.2 Concepções e tendências de educação integral.....	45
4.3 Práticas de educação integral: o Programa Mais Educação?.....	49
5 MARACANAÚ: CONTEXTUALIZANDO O CAMPO DE ESTUDO.....	53
5.1 Identificação do município de Maracanaú.....	53
5.2 O Programa Mais Educação em Maracanaú.....	67
6 ANÁLISE DE DADOS.....	69
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	91
REFERÊNCIAS.....	95
APÊNDICE.....	103

MAIS EDUCAÇÃO É MAIS APRENDIZAGEM? AVALIAÇÃO DO PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO EM MARACANAÚ, NO CEARÁ

1 INTRODUÇÃO

Acreditando que nenhum estudo surge por acaso, mas sim das vivências e preocupações que nos levam à busca de conhecimentos, este trabalho nos ajudou a aprofundar nossa compreensão sobre os processos inerentes a um dos temas bastante discutidos na política educacional brasileira: a educação em tempo integral.

Por se tratar de uma temática relevante, que vem se desdobrando em experiências de ampliação da jornada escolar por todo o país, conhecer os fundamentos e as práticas dessas políticas e suas possibilidades de contribuir para a equidade educacional, minorando o efeito de desigualdades sociais sobre os alunos do ensino fundamental tornou-se imperioso.

O debate em torno do tempo na escola pública tem sido recorrente entre os diversos temas que permeiam a educação brasileira.

De acordo com Coelho e Menezes (2007), desde as primeiras décadas do século passado até os dias atuais, movimentos políticos e sociais, grupos organizados e tendências educacionais e educadores defendem a adoção de um tempo ampliado, em extensão e qualidade, para a escola pública.

Algumas experiências de horário integral têm sido emblemáticas, dando suporte às propostas pedagógicas e administrativas das instituições educacionais. No entanto, como problematizam as citadas autoras, essas investidas ainda não foram suficientes para levar a termo uma política pública de educação capaz de preparar os estudantes para os imperativos da modernidade contemporânea.

Nesse sentido, o principal objetivo que nos moveu a realizar este estudo foi o de avaliar o processo do Programa Mais Educação, no município de Maracanaú, a partir das diferentes concepções e práticas de educação integral, no contexto atual das políticas educacionais.

Para tanto, refletir sobre as concepções de educação integral presentes nas políticas educacionais do país e analisar o cotidiano escolar e as repercussões decorrentes do Programa Mais Educação na organização e gestão da escola tornaram-se fundamentais.

Outro objetivo, não menos importante deste trabalho, foi relacionar tempo e desempenho escolar, avaliando a efetividade do Mais Educação em relação à melhoria da aprendizagem dos alunos envolvidos.

Desta forma, partimos dos pressupostos de que maior quantidade de tempo não determina por si só práticas escolares qualitativamente diferentes e que há múltiplas variáveis que interagem e permeiam o contexto escolar.

Nesta perspectiva, este trabalho buscou revelar o processo de implementação política em questão, constituindo-se um caminho para avaliar a escola pública, a partir da ampliação da jornada escolar como estratégia para a qualidade da educação, já que, entre os diversos temas que a discussão da educação pública nos evoca, as formulações de políticas de educação integral têm ocupado importante espaço, nos últimos anos, na agenda de debate das diversas instâncias.

As recentes propostas educacionais ligadas à educação integral, no Brasil, como o Programa Mais Educação que, aparentemente, poderiam significar maior atuação do Estado em seu papel de ampliar a educação formal, vêm mostrando certa desresponsabilização do Estado com a educação pública na medida em que apresenta novas funções para a escola, professores e sociedade civil.

Tendo em vista a centralidade da educação de qualidade para alcançarmos o patamar de nação que oferece oportunidade a todos e se posiciona no mundo como exemplo de desenvolvimento social e econômico, repensar a escola e as suas articulações se constitui um imperativo atual, pois escola de qualidade para todos é uma das estratégias mais eficazes para combater a pobreza, reduzir a nossa desigualdade social e colocar o país no circuito dos avanços mais importantes para os ideais de justiça e democracia.

A educação, portanto, deve tornar-se a prioridade das prioridades, a questão mais urgente. Os países que conseguiram atingir a meta de educação de qualidade para todos nos mostram como essa conquista é importante.

Sendo assim, as políticas educacionais devem estar direcionadas à plena efetivação do direito dos alunos de ter acesso à escola, aprender e consolidar as habilidades esperadas em cada série, progredir nos estudos e concluir as etapas na idade certa.

E certos princípios devem ser perseguidos, em especial a intolerância às desigualdades, com a forte crença de que todo aluno pode e deve aprender.

Não deveria mais haver espaço para aceitarmos que apenas uma minoria termine os seus estudos com a aprendizagem adequada.

Essa é uma problemática que deve ocupar boa parte do nosso tempo, já que a escola cumpre um importante papel social na vida e no aprendizado dos estudantes. É necessário, então, que avaliemos as ações empreendidas no âmbito escolar, já que elas incutem e promovem em todos os indivíduos valores e visões de mundo.

Em se tratando de políticas públicas que norteiam a educação brasileira, evidenciamos o Programa Mais Educação, o qual visa, segundo seus próprios termos, fomentar “a educação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio do apoio às atividades socioeducativas no contraturno escolar” (MEC, PORTARIA INTERMINISTERIAL Nº 17 DE 24 DE ABRIL DE 2007)

O referido programa traz em seu bojo a questão da jornada escolar ampliada, que merece nossa reflexão por se constituir, principalmente, numa proposta de melhoria dos níveis de aprendizagem e justifica nosso interesse pela temática da educação integral.

Desta forma, o programa federal, de abrangência nacional, Mais Educação constituiu-se numa configuração interessante para uma avaliação de processo e cabe aqui explicar como se estrutura este trabalho que faz uma avaliação deste programa, no município de Maracanaú, no Ceará.

No primeiro capítulo, explicitamos nossa metodologia na perspectiva de que a mesma contribua para a compreensão de todas as etapas percorridas em busca de uma avaliação consistente de um fenômeno educacional e também se apresente como possibilidade de produção de conhecimento.

O capítulo II traz reflexões sobre o papel do Estado brasileiro na garantia da educação como direito, à luz da política educacional contemporânea, que, nos últimos anos, vem se submetendo às recomendações dos organismos multilaterais de financiamento, os quais entendem a educação a partir de uma visão economicista, consideram os fatores do processo educativo como insumos e valorizam a eficiência e as taxas de retorno como critérios fundamentais de decisão.

Por conseqüência, destacamos, então, a avaliação de políticas públicas como um campo emergente e urgente por acreditarmos que o ato de avaliar corresponde a um esforço de reflexão crítica sobre o processo e os resultados da implementação dessas políticas, de modo a compreender em que medida elas têm diminuído os índices de pobreza, desigualdade e exclusão social.

O terceiro capítulo apresenta um resgate histórico da educação integral no Brasil, apresentando a trajetória política e institucional das experiências que marcaram o país, bem como uma revisão da literatura pertinente.

Em seguida, realizamos um balanço das concepções, tendências e práticas contemporâneas de educação integral que permeiam a agenda pública brasileira, com ênfase no Programa Mais Educação, o carro-chefe, no quesito ampliação do tempo escolar, do Governo Federal.

Situando a pesquisa, caracterizamos, no capítulo IV, o município de Maracanaú, seus aspectos históricos, econômicos e sociais, bem como seus indicadores educacionais. Essas informações revelam que apesar de Maracanaú abrigar o maior centro industrial do Estado e possuir o segundo maior PIB *per capita* do Ceará, configura-se como uma terra fértil para a implementação de políticas públicas, de cunho assistencialista.

Nesta parte, ainda apresentamos as repercussões decorrentes do Programa Mais Educação no município, através do estudo de caso de uma escola da rede municipal de ensino.

Por fim, concluímos que a educação integral supostamente implementada a partir do Programa Mais Educação está longe de ser a escola pensada por Anísio Teixeira, pois representa mais uma tendência neoliberal de corresponsabilização do que uma concepção de formação humana, nas suas diversas dimensões.

2 TRAJETÓRIA METODOLÓGICA DE AVALIAÇÃO

A produção do conhecimento científico é uma ação coletiva e histórica. Nenhuma pesquisa, por mais completa que possa ser, esclarece cabalmente a questão que deu origem a ela. Várias investigações, feitas por diferentes pesquisadores em diferentes laboratórios, muitas vezes com variações metodológicas, são necessárias para sistematizar razoavelmente o conhecimento acerca de algum fenômeno (OMOTE, 2005, p.323).

Esta pesquisa teve origem a partir do interesse em avaliar o processo do Programa Mais Educação, no município de Maracanaú, suas repercussões no cotidiano e sua relação com o desempenho escolar dos alunos.

Para tanto, explicitaremos a trajetória metodológica utilizada nesta pesquisa no intuito de facilitar a compreensão do caminho percorrido para realizarmos uma avaliação sólida da política pública de educação integral vigente no nosso campo de estudo, constituindo-se, portanto, numa construção de conhecimento.

2.1 Tipo de pesquisa

Tendo a ciência de que as (re)formulações de políticas públicas dependem de uma avaliação com rigor metodológico, optamos por uma abordagem qualitativa, que trata as informações sob uma ótica interdisciplinar, fornecendo uma visão holística do objeto de estudo, pois como nos ensina Rodrigues (2008), quanto mais mergulharmos na situação estudada, mais ampliaremos o campo de investigação.

Segundo Minayo (2006), a abordagem qualitativa se preocupa com um nível de realidade que não pode ser quantificado, e aprofunda-se no mundo dos significados das ações e das relações humanas.

Neste sentido, considerando que no trabalho proposto fizemos a análise de dados para compreender um fenômeno social, a pesquisa qualitativa emergiu como a mais apropriada para tratar o tema em estudo. Assim, o caminho metodológico adotado tem raízes nas proposições de caráter qualitativo vinculado à investigação de uma política pública educacional – o Programa Mais Educação.

Sendo a nossa pretensão desenvolver uma avaliação de processo deste Programa, em Maracanaú, contemplando diversos fatores que podem ser determinantes do sucesso escolar e se fazem presentes no cotidiano, procuramos entender e interpretar os fenômenos, a partir de uma análise ricamente descritiva.

A pesquisa descritiva expõe características de determinada população ou de determinado fenômeno. Pode também estabelecer correlações entre variáveis e definir sua natureza. Não tem compromisso de explicar os fenômenos que descreve, embora sirva de base para tal explicação (VERGARA, 2003, p.47).

Por se tratar de uma pesquisa predominantemente exploratória, na qual a descoberta e a construção de novas teorias são a razão de ser desta abordagem, o estudo de caso constituiu-se na estratégia mais adequada para entendermos aspectos da problemática educacional, já que utiliza múltiplas fontes de informações e uma variedade de processos de investigação.

Neste trabalho, o estudo de caso voltou-se para a análise crítica do cotidiano escolar, com jornada ampliada, buscando identificar caminhos profícuos, que abriram espaço para a investigação de aspectos relacionados aos sujeitos e às situações de uma determinada realidade escolar.

“O estudo de caso é uma pesquisa empírica que investiga um fenômeno contemporâneo em profundidade e em seu contexto de vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não são claramente evidentes”. (YIN, 2010, p. 39).

2.2 Campo de pesquisa

O presente trabalho enquadra-se, então, num estudo de caso, que aqui consiste na observação, a mais detalhada possível, do contexto escolar com jornada ampliada. Este fenômeno está presente em 56 (cinquenta e seis) das 90 (noventa) escolas municipais de Maracanaú, ou seja, um grande universo para a avaliação do modelo de educação integral.

No entanto, nossa pesquisa adotou critérios para selecionar, não aleatoriamente, o campo de estudo, de forma a delimitar nosso campo de pesquisa.

Partindo do entendimento de que a experiência de ampliação da jornada escolar em Maracanaú consiste num fato que merece ser investigado de forma aprofundada, com o intuito de melhor compreender, dentre outros aspectos, as concepções do Programa, o seu funcionamento, as expectativas geradas e, principalmente, os seus resultados, relacionamos todas as escolas que oferecem o Programa Mais Educação em uma planilha eletrônica, com seus respectivos dados – números de alunos atendidos, ano de início do programa, os indicadores dos anos iniciais, medidos pelo IDEB, infraestrutura e localização das escolas – que se constituíram, posteriormente, em critérios para a seleção da escola a ser pesquisada, conforme justificamos a seguir:

- a) Maior número de alunos matriculados: este dado possibilitou observar as reais condições de atendimento das crianças nos espaços da escola;

- b) Ano de início do Programa: consideramos que a avaliação de processo seria mais consistente numa escola que estivesse desenvolvendo as atividades do Programa Mais Educação desde a sua implantação, no ano de 2008;
- c) IDEB dos anos iniciais do Ensino Fundamental: selecionamos somente as escolas que apresentavam IDEB abaixo do índice do município, nos anos de 2005, 2007 e 2009, já que um dos propósitos do Programa é a elevação deste indicador;
- d) Infraestrutura: como o Programa utiliza outros espaços, além da sala de aula, consideramos as escolas com mais alternativas de ambientes pedagógicos, como biblioteca, laboratório de informática e quadra esportiva;
- e) Localização geográfica: categorizamos as escolas que oferecem o Programa a partir das condições socioeconômicas do bairro onde estão situadas.

Com esses dados dispostos, lançamos mão do filtro, um recurso muito útil em planilhas extensas, que possibilitou ocultar os dados que não obedeciam aos critérios acima estabelecidos e visualizarmos somente aqueles que nos interessava.

Desta forma, chegamos ao nosso campo de estudo: a EMEF Maria de Lourdes Silva, que atende 606 alunos, distribuídos nos turnos manhã, tarde e noite. Deste total, 100 alunos participam das atividades do Programa Mais Educação, no contraturno, desde 2008.

Comparando o IDEB da escola com o do município, nas edições de 2005, 2007, 2009 da Prova Brasil, esse indicador apresentou-se sempre inferior, mas com crescimento considerável entre 2007 e 2009, o que nos chamou atenção, já que 2008 foi o ano de implantação do Programa Mais Educação.

Na mais recente avaliação do MEC, em 2011, os resultados também foram positivos nos anos iniciais, superando as metas projetadas para a escola. Quanto aos anos finais do Ensino Fundamental, esse indicador tem se mostrado em crescimento, ao longo da série histórica. Os dados da tabela 01, logo abaixo, apresentam este comparativo:

Tabela 01: Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB – 2005 a 2011

	ANOS INICIAIS								ANOS FINAIS							
	2005		2007		2009		2011		2005		2007		2009		2011	
	IDEB	META	IDEB	META	IDEB	META	IDEB	META	IDEB	META	IDEB	META	IDEB	META	IDEB	META
MARACANAÚ	3,9	3,9	3,8	4,3	4,7	4,7	4,9		3,0	3,0	3,6	3,1	4,3	3,4	4,3	
Mª DE LOURDES	3,3	3,4	3,1	3,7	4,2	4,2	4,9		1,9	2,0	2,8	2,3	4,6	2,8	4,2	

Fonte: INEP, Portal IDEB. Tabela elaborada pela autora.

No que diz respeito à infraestrutura física, podemos considerar que a escola se aproxima dos padrões mínimos de funcionamento. Trata-se de um prédio patrimonial de grande porte, arquitetado e construído com o fim de ser escola.

Possui todos os espaços administrativos, como sala dos professores, secretaria e sala da gestão. Quanto aos espaços pedagógicos, a escola dispõe de 12 salas de aula, biblioteca e laboratório de informática. Ainda podemos citar os ambientes de serviços e as áreas comuns, como cozinha, depósito de merenda, almoxarifado, banheiros e pátio coberto. Todos em bom estado de conservação. Vale ressaltar que a escola possui um espaço reservado para a construção de quadra esportiva coberta, que, atualmente é utilizado como espaço de lazer para as crianças na hora do recreio e para a prática de atividades esportivas.



Sala de aula



Biblioteca



Laboratório de Informática



Pátio

Contudo, a infraestrutura interna da escola Maria de Lourdes Silva não se repete no seu entorno. Essa unidade de ensino localiza-se no bairro Alto Alegre II, um dos mais carentes e violentos de Maracanaú. Está inserida em uma área isolada de vizinhança, o que a torna

vulnerável à violência. As vias de acesso à escola não são pavimentadas e causam muitos transtornos aos transeuntes.



Fachada da Escola Maria de Lourdes Silva – Alto Alegre II/ Maracanaú-CE

Com essas características, a Escola Maria de Lourdes Silva configurou-se como um campo fértil para a nossa investigação, pois ofereceu elementos que nos deram pistas para encontrar respostas para as questões que nortearam esta pesquisa.

2.3 Coleta de dados

Vale ressaltar também que os procedimentos para o desenvolvimento desta pesquisa, iniciada no primeiro semestre de 2012, envolveram o levantamento, a seleção e o estudo de diversas publicações (artigos científicos, livros, teses, pesquisas, resoluções, legislações, etc.) relacionadas à temática em questão, colocando-nos em contato direto com muito do que foi escrito sobre o assunto em pauta, bem como permitiu a construção do referencial teórico.

O levantamento bibliográfico realizado sobre as contribuições de pesquisadores acerca das diretrizes da política pública de educação integral apontou para pesquisadores como

GALLO, 2002; CAVALIERE, 2002; MAURÍCIO, 2009; COELHO, 2009, que consideram o oferecimento da escola integral, quando priorizada pelos que idealizam as políticas públicas educacionais, como um direito que deve ser garantido a todos os educandos.

Tais concepções possibilitaram o estabelecimento de parâmetros para as análises neste trabalho ao oferecerem uma visão mais global e crítica.

Essas leituras nos auxiliaram, também, na compreensão sobre as diversas reformas ocorridas no campo educacional no Brasil mostrando os caminhos percorridos pelas políticas públicas educacionais.

Após a revisão da bibliografia, lançamos mão de ferramentas para a coleta, o registro e a análise dos dados deste estudo de caso, quais foram:

a) Análise documental: por, além de ser uma técnica não intrusiva, “pode se constituir numa valiosa abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema” (LUDKE e ANDRÉ, 1986, p. 38).

Para este trabalho, ainda foram muito valiosos os documentos legais, que contribuíram para o estudo do nosso objeto, como a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB nº 9.394/1996, o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, o Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE, o Decreto 6.094/2007, que instituiu o Plano de Metas Compromisso Todos Pela Educação, o Plano Municipal de Educação de Maracanaú – PME Lei nº 1.267/2007, o Projeto Político Pedagógico – PPP da escola, o projeto de lei do novo Plano Nacional de Educação – PNE e a Portaria Interministerial nº 17/2007, que institui o Programa Mais Educação e outros documentos oficiais do Programa.

O trabalho de nos debruçarmos sobre todos esses documentos foi necessário, pois ofereceram elementos que deram suporte para conhecermos a educação integral, no que se refere ao Programa que vigora em Maracanaú, percebendo as lacunas conceituais, as contradições entre o discurso e a prática, as limitações e as possibilidades da ampliação da jornada escolar através do Mais Educação.

b) Observação direta: por ocasião do trabalho de campo e com base num roteiro pré-elaborado, procuramos registrar os espaços, as relações e sujeitos envolvidos nos processos, as condições objetivas e subjetivas que, além de complementar as informações obtidas nas entrevistas, forneceram elementos para conclusões.

Segundo Lakatos & Marconi (1992), a observação direta não consiste apenas em ver e ouvir, mas também examinar fatos ou fenômenos que se deseja estudar. Consiste em um tipo

de observação intensiva que utiliza os sentidos na obtenção de determinados aspectos da realidade.

Essa ferramenta foi utilizada durante o primeiro semestre de 2012, nos turnos manhã e tarde, antes das entrevistas, para captarmos atitudes, posturas, estruturas e ambientes, dentre outros, que permitiram fazer proposições e inferências para melhor investigar ou compreender a realidade.

c) Entrevista semiestruturada: funcionou como um roteiro, dando liberdade ao entrevistador e aos entrevistados para ampliação ou redução das questões e respostas.

Ao optarmos pela entrevista, envolvemos 01 (um) técnico da Secretaria de Educação, que coordena o Programa no município, as 03 (três) gestoras da escola, 02 (dois) professores, 02 (uma) coordenadoras do Programa da escola e 05 (cinco) monitores¹ do Programa.

Considerando a rotatividade dos profissionais, priorizamos entrevistar os que participaram do programa desde sua implantação ou estavam há mais tempo na escola.

As informações colhidas nas entrevistas foram fundamentais pela possibilidade de focalizar o caráter das práticas educativas do Programa Mais Educação, na instituição pesquisada, investigando o modo como cada um dos sujeitos envolvidos percebe o Programa Mais Educação.

Para Triviños (1987) a entrevista semiestruturada tem como característica questionamentos básicos que são apoiados em teorias e hipóteses que se relacionam ao tema da pesquisa. Os questionamentos dão frutos a novas hipóteses surgidas a partir das respostas dos informantes. O foco principal é colocado pelo investigador-entrevistador.

Complementa o autor, afirmando que a entrevista semiestruturada “[...] favorece não só a descrição dos fenômenos sociais, mas também sua explicação e a compreensão de sua totalidade [...]” além de manter a presença consciente e atuante do pesquisador no processo de coleta de informações (TRIVIÑOS, 1987, p. 152).

Manzini (2003, *apud* Manzini 1990/1991, p. 154), afirma que “a entrevista semiestruturada está focalizada em um assunto sobre o qual confeccionamos um roteiro com perguntas principais, complementadas por outras questões inerentes às circunstâncias momentâneas à entrevista”.

¹ Agentes culturais e/ou estudantes universitários da comunidade escolar, que, preferencialmente, possuam formação específica nos macrocampos definidos pelo Programa. São selecionados pela escola para desenvolver as atividades do Mais Educação, não possuem vínculo empregatício, observando-se a Lei nº 9.608/1998, que dispõe sobre o serviço voluntário, mas recebem ressarcimento pelas despesas com transporte e alimentação.

Segundo esse autor, poderão emergir informações de forma mais livre e as respostas não estão condicionadas a uma padronização de alternativas, com o uso desse tipo de entrevista.

Para ambos os autores, um ponto comum é a necessidade de perguntas básicas e principais para atingir os objetivos da pesquisa. Por isso, fez-se necessário planejar a coleta de informações através da elaboração de um roteiro com perguntas que atingiram os objetivos propostos. O roteiro serviu para coletar as informações básicas bem como um instrumento para nos apoiar no processo de interação com o informante.

d) Grupo focal: essa técnica foi selecionada por favorecer a construção coletiva do conhecimento e por entendermos que é um momento privilegiado de diálogo e intercâmbio de ideias. Proporcionou a comunicação e expressão dos alunos, que, assim, puderam demonstrar, por suas falas, representações, modos de agir, de pensar e de sentir o ambiente educativo do Programa Mais Educação.

Vale justificar também a opção pelo grupo focal por ser a estratégia que mais se adequava à coleta de informações junto aos grupos de crianças envolvidas.

Como nos ensina Gatti (2005), o trabalho com grupo focal permite compreender processos de construção da realidade por determinados grupos sociais, práticas cotidianas, ações e reações a fatos e eventos, comportamentos e atitudes.

Também se constitui numa técnica de coleta de dados muito útil em pesquisas avaliativas, já que permite fazer emergir uma multiplicidade de pontos de vista, facilitando a captação de significados que, com outros meios, poderiam ser difíceis de se manifestar.

Do ponto de vista operacional, selecionamos os alunos participantes do Programa Mais Educação para a formação de dois grupos focais. O primeiro composto por 10 crianças de 08 a 10 anos, de ambos os sexos, que cursavam do 3º ao 5º ano, no turno da manhã e participavam do Mais Educação durante as tardes.

O segundo grupo era integrado também por 10 alunos dos anos finais do ensino fundamental, que tinham entre 11 e 14 anos de idade, também de ambos os sexos, estudavam regularmente no turno da tarde e freqüentavam as atividades do Programa pela manhã.

O principal critério de escolha dos alunos para compor os grupos, além dos requisitos acima, foi a extroversão, característica identificada nos estudantes durante os momentos de observação para a pesquisa.

Desta forma, eles foram divididos em grupos, com a presença da pesquisadora intervindo como mediadora, e tentando focalizar e aprofundar a discussão.

Para moderá-los, construímos, previamente, um roteiro com questões que estimulassem a reflexão coletiva e permitissem a sua utilização nos grupos. As questões norteadoras foram desenvolvidas de forma a instigar uma discussão ampla, abordando temas como o processo de implantação do Programa Mais Educação, as ações implementadas e as perspectivas dos alunos em relação à política.

Todas as estratégias aqui expostas são técnicas consideradas flexíveis para o registro de informações, que permitiram o estabelecimento de relações de intersubjetividade dos sujeitos, das quais resultaram no confronto da realidade concreta com os pressupostos teóricos da pesquisa.

2.4 Sujeitos da pesquisa

Os sujeitos que compuseram o cenário deste trabalho foram os gestores escolares, por reunirem as melhores condições para responder às questões sobre a proposta de educação integral adotada pelo município e a sua implicação na organização e gestão da escola; os professores, por acompanhar diariamente os alunos, sendo capazes de perceber os efeitos do Programa no rendimento escolar; os monitores e coordenadores da escola e da Secretaria de Educação, por estarem diretamente envolvidos com o Programa, traduzindo o modelo de educação integral para a prática. E, além destes, os próprios alunos, por serem elementos constitutivos do processo escolar e beneficiários da política sob estudo.

Assim, apresentamos as opções teóricas e metodológicas, os caminhos que percorremos para a realização deste estudo, bem como a definição dos sujeitos e os procedimentos, ou seja, o próprio processo da pesquisa.

Diante do exposto, podemos afirmar que essa trajetória metodológica, possibilitou o alcance dos objetivos de refletir sobre as concepções de educação integral presentes nas práticas vigentes, analisar o cotidiano escolar e as repercussões decorrentes do Programa Mais Educação na organização e gestão da escola, bem como compreender que relações se estabelecem quando se trata de tempo de escola e rendimento, viabilizando, assim, a avaliação de processo do Programa Mais Educação, no município de Maracanaú.

Todavia, como nos ensina Penin (2011), sempre haverá mudanças; certeza não é a regra no mundo da ciência.

3 O ESTADO BRASILEIRO EM TEMPOS CONTEMPORÂNEOS

Nada por certo, salvo a educação universal, pode contrabalançar a tendência à dominação do capital e à servilidade do trabalho (...) A educação, portanto, mais do que qualquer outro instrumento de origem humana, é igualadora das condições entre os homens – o eixo de equilíbrio da maquinaria social (...). (MANN, 1848 *apud* TEIXEIRA, 2007, p. 84)

A influência dos processos de globalização, as mudanças no mundo do trabalho, as transformações técnicas, científicas e socioambientais globais, dentre outras, impõem novos desafios às políticas públicas, em geral e, em particular, às políticas educacionais, principalmente em países emergentes como o Brasil.

Como bem explica Carvalho (2010), o Estado brasileiro na contemporaneidade vive a contradição de articular dois processos estruturais básicos. O primeiro diz respeito à democratização, com o alargamento da política nas lutas pela constituição e redefinição de direitos. O Estado democrático incorpora a concepção universalista de direitos sociais, constituindo políticas amplas de proteção, viabilizando a chamada regulação social tardia. Nesse processo, o Estado é ampliado na relação com a sociedade civil pela via da política.

O outro processo corresponde à inserção do Brasil à nova ordem do capital, deflagrado nos anos 1990 e em pleno curso, com a implementação de políticas neoliberais.

Trata-se do Estado ajustador que, sob a égide do mercado e da destituição da política, amplia sua relação com o mercado e manifesta tendências de viabilizar políticas compensatórias que atendam, de forma emergencial, as demandas sociais, contemplando, acima de tudo, o mercado.

Dessa forma, os direitos sociais encontram-se proclamados nos dispositivos legais, mas se concretizam na prática de maneira fragilizada, através de políticas públicas que não alargam esses direitos, além de serem, na maioria das vezes, políticas de governo que se encerram ao fim dos mandatos eletivos e não políticas de Estado.

É este contexto de confluência de políticas distintas e contraditórias que tem orientado os governos na história recente brasileira na oferta políticas públicas compensatórias.

Sendo assim, a educação não escapa às configurações do Estado brasileiro contemporâneo, haja vista a influência dos organismos internacionais na formulação das políticas educacionais, nas últimas décadas do século XX, associando-se às novas exigências do capitalismo, além de implementar novos modelos de gestão e introjetar, na esfera pública, as noções de eficiência, produtividade e racionalidade inerentes à lógica capitalista.

Albuquerque (2007) afirma que, neste contexto impregnado pela ideologia neoliberal, a educação, considerada área estratégica na definição do novo panorama mundial, passa a ser

orientada por programas de ajustes que têm como vetores estruturantes a descentralização, a focalização e a privatização.

Assim, neste processo de reestruturação do Estado, a educação é a “pedra de toque” para a crise do modelo neoliberal, que coloca em discussão também a oferta e a qualidade da escola pública.

Não é por acaso que a escola tem se afastado de seu objetivo principal e adquirido outras funções. No momento em que solicitam a ampliação da jornada e ela passa a funcionar para os alunos como um “clube social”, mantê-los na escola tem a intenção de afastá-los das ruas, da barbárie, do perigo, das drogas, do tráfico.

Assim, surgem os mecanismos que ampliam a permanência dos alunos na escola, evitando a evasão, a repetência e reforçando a obrigatoriedade de todos passarem por ela, utilizando para isso formas cada vez mais sutis. Nesse quadro, os programas compensatórios têm papel fundamental nas práticas educacionais.

Segundo Tommasi (2009), no contexto dessas orientações gerais, inscrevem-se as reformas educacionais, de modo a produzir um ordenamento no campo educacional necessário a adequar as políticas educacionais ao movimento de esvaziamento das políticas de bem estar social, estabelecer prioridades, cortar custos, racionalizar o sistema, enfim, embeber o campo educativo da lógica do campo econômico.

De acordo com a autora, é assim que vamos assistindo à naturalização dos significados dessas reformas: descentralização, assistencialismo, privatização, terceirização e publicização, que vão sendo universalizados como receituário único, elaborados por economistas, que dão o enquadre conceitual e metodológico para essas reformas, baseadas em análises econômicas, que assemelham a escola à empresa.

Em consonância, Antunes (2011) ressalta que essas são expressões de uma lógica societal onde o capital vale e a força humana de trabalho só conta enquanto parcela imprescindível para a reprodução deste mesmo capital.

Para o autor, o neoliberalismo passou a ditar o ideário a ser implementado pelos países subordinados, contemplando reestruturação produtiva, privatização acelerada, enxugamento do Estado, políticas fiscais e monetárias, sintonizadas com os organismos mundiais de hegemonia do capital.

Coraggio (2009) é bastante incisivo, quando diz que, com um viés economicista, o Banco Mundial estabelece uma correlação entre sistema educativo e sistema de mercado, entre escola e empresa, entre pais e consumidores de serviços, entre relações pedagógicas e

relações de insumo-produto, entre aprendizagem e produto, esquecendo aspectos essenciais próprios da realidade educativa.

Para o autor, as políticas públicas de educação, alicerçadas na ideologia neoliberal, têm se concentrado mais na Educação Básica, devido à incerteza em relação ao curso da economia, que provavelmente demandará por força de trabalho flexível e facilmente reciclável.

Com base no discurso da eficiência máxima do gasto público, podemos inferir que para os organismos multilaterais é mais interessante investir em programas compensatórios do que dotar as escolas de condições para um ensino de qualidade.

Os formuladores dessas políticas parecem não perceber que quando se amplia um sistema educativo em um contexto de marginalização cultural e exclusão econômica, amplia-se também o fracasso e a evasão escolar.

Tentar resolver o problema da qualidade com o aumento de insumos educativos, sem encarar, de fato, o contexto social que incide no rendimento escolar demonstra a fragilidade nos princípios dessas propostas.

3.1 O papel do Estado Brasileiro na garantia da educação como direito

Mas, de todos os deveres que incumbem ao Estado, o que exige maior capacidade de dedicação e justifica maior soma de sacrifícios; aquele com que não é possível transigir sem a perda irreparável de algumas gerações (...) é, de certo, o da educação, que dando ao povo a consciência de si mesmo e de seus destinos e a força para afirmar-se e realizá-los, entretém, cultiva e perpetua a identidade da consciência nacional, na sua comunhão íntima com a consciência humana. (MANIFESTO DOS PIONEIROS DA EDUCAÇÃO NOVA 1932 *apud* MEC, 2010, p.65).

O interesse pela reflexão sobre o papel do Estado na educação brasileira tem sido crescente nos últimos anos. Como destaca Vieira (1995), esta discussão tem se focalizado sobre a eficiência do Estado na condução do sistema escolar e em sua capacidade de resposta às demandas educativas.

Com o advento da ideologia neoliberal, evidencia-se a falência do Estado em garantir educação de qualidade para todos como direito e apresenta-se a privatização como alternativa capaz de atender as necessidades básicas de serviços da população.

As propostas neoliberais quanto à política educacional seguem a lógica de mercado, restringindo a ação do Estado à garantia da educação básica, e deixando os outros níveis sujeitos às leis de oferta e procura. Além de descentralizar o ensino, delegando essa responsabilidade aos estados e municípios, supondo que assim as escolas tornar-se-iam mais sensíveis à dinâmica do mercado.

Ainda hoje as propostas neoliberais continuam rondando o cenário educacional brasileiro, só que revestidas pela discussão da qualidade do ensino.

Entretanto, “quaisquer que sejam as críticas que se possam fazer ao Estado no exercício de suas atribuições sociais, é imperioso reconhecer que, nas circunstâncias concretas do mundo contemporâneo, não se sustenta a concepção de uma sociedade sem Estado.” (VIEIRA, 1995, p. 36)

A educação é um direito no qual o Estado deve atuar e não abdicar de seu papel de provedor. Contudo, a permanência deste se efetiva através do exercício de controle da sociedade.

Há estudos que testemunham que a ampliação de seu atendimento público foi fruto de manifestações e organização da população, notadamente dos segmentos populares, que lograram constituir-se em sujeitos coletivos com capacidade de expressão política e de interferência na agenda governamental de forma a conquistar seus objetivos.

Sob o pressuposto de que cabe ao Estado a garantia do direito à educação de qualidade, estabelecido na Constituição Brasileira de 1988, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/1996), considerado direito social e com estatuto de direito consignado na Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948, cabe verificar como tem sido a postura do Estado brasileiro no cumprimento de seu dever.

Historicamente, o Brasil tem se caracterizado como um país com frágeis políticas sociais, o que lhe imprimiu dois traços marcantes: uma das maiores desigualdades sociais em convívio com uma das mais altas concentrações de renda do mundo.

Configura-se um panorama excludente com reflexos importantes, também, no campo da educação. Basta observar os indicadores educacionais para identificar a problemática que a sociedade brasileira enfrenta.

Uma das evidências do menosprezo à educação nacional pode ser encontrada na estrutura de financiamento que permeou toda a sua história: o financiamento da educação nunca foi efetivamente concebido a partir das necessidades reais de crianças, adolescentes, jovens e adultos.

Se a educação é compreendida como direito social inalienável, cabendo ao Estado sua oferta, este mesmo Estado deve organizar-se para garantir o seu cumprimento. Isso foi feito por quase todos os países do mundo, sobretudo os da Europa, da América do Norte e alguns da América Central e do Sul, ao se configurarem como estados independentes e soberanos, universalizando o ensino básico público como direito de todos e garantido por eles, por meio de um sistema nacional de educação.

Nessa perspectiva, como explica Antunes (2010), a política educacional deve democratizar o acesso e garantir a permanência. Isso significa que não basta ampliar o número de matrículas; é preciso que o aluno permaneça e aprenda na escola.

Todavia, como chama atenção Brandão (2009), numa sociedade estratificada como a nossa, em que a distribuição dos bens materiais e simbólicos é desigual e profundamente marcada pelas divisões sociais, o acesso à escola no ensino fundamental, embora quase universalizado entre nós, está longe de representar acesso integral aos benefícios escolares.

Assim, no contexto da centralidade da educação na definição dos rumos do país para o desenvolvimento, há que se superar o desafio de combinar qualidade com equidade, sem perda do atendimento às demandas de quantidade. Este se constitui um dos maiores desafios das políticas educacionais em tempos de ajustes.

Cavaliere (2002) entende que é preciso oferecer um tipo de escola mais preparada para enfrentar as tensões socioculturais das grandes metrópoles, para contemplar as necessidades cotidianas dos diferentes segmentos sociais e para inovar, pedagogicamente, em favor do sucesso escolar da população brasileira.

Nesse cenário, a educação integral parece surgir, então, como uma alternativa de equidade e de múltiplas possibilidades de desenvolvimento humano, além de revestir-se da condição de qualidade no horizonte de uma educação transformadora.

Sendo assim, Antunes (2010) conclama que o primeiro sujeito fundamental da educação integral é o Estado. Para ela, sem um governo fortemente comprometido com políticas sociais e com a educação para todos a educação integral fica ameaçada.

“É urgente e necessária uma escola que promova ambientes colaborativos, participativos, solidários de aprendizagens. Uma escola que seja gestora social de um conhecimento que contribua para construir sociedades sustentáveis.” (DOWBOR, 2001 apud ANTUNES, 2010)

Porém, as políticas públicas que caminham nesta direção parecem não considerar que a educação é direito de todos, como dispõe nossa Constituição, já que as iniciativas que ora se apresentam não são destinadas a todos os alunos, mas apenas a uma parcela deles, ou seja, para os grupos mais desfavorecidos da população em idade escolar, ou ainda, em situação de vulnerabilidade social.

Sobre esse aspecto, Coelho (2009) questiona:

Se estamos falando de educação escolar, falamos de aluno. Essa é uma categoria que, entendemos, significa criança na escola. E, nesse sentido, a centralidade da escola é condição *sine qua non* para que a formação completa aconteça – como formação

cognitiva, afetiva, corporal, racional e emocional. (...) para todos os alunos, e não para alguns – os com defasagem idade/série; os repetentes; os faltosos; os em situação de vulnerabilidade social. (...) Os alunos – todos os alunos – querem participar de atividades mais lúdicas, mais criativas, mais esportivas...Isto faz parte de sua formação completa, que é função da escola. Por que, então, incluir excluindo na educação integral? (COELHO, 2009, p.11)

Dessa forma, as políticas deixam de ser formuladas para atender a todos e são pensadas para atingir não mais somente os alunos, mas aos indivíduos vítimas das mazelas sociais.

O investimento dessas políticas tem como pano de fundo, além da eficiência econômica, o alívio da pobreza, instaurando uma grande política compensatória.

É importante também frisar que, no caso das políticas de educação integral, o modelo que vem sendo colocado em prática sugere a ampliação dos espaços educativos, o incentivo ao voluntariado, desprofissionalização da função do professor, a parceria público e privado e a gestão participativa da comunidade local.

Portanto, após vários anos de implementação de políticas recomendadas pelos organismos internacionais, é necessário começar a examinar se elas estão produzindo os efeitos reais a que se propuseram.

Considerando que muitos programas sociais têm se proliferado por todo o país, o exercício da avaliação de políticas públicas constitui-se num campo emergente e urgente.

3.2 Avaliação de Políticas Públicas: um campo emergente e urgente

Para a consolidação de políticas efetivas de inclusão social são necessários diagnósticos sociais bem construídos, implicados em sistemas de monitoramento de indicadores gerais.

Hoje, nas áreas sociais, incluindo-se a educação, o país dispõe de informações coletadas e analisadas por órgãos reconhecidos, como o Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), para citar alguns.

Especificamente no campo da educação, contamos com indicadores e dados expressos pelo Censo Escolar, pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)².

² O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) foi criado pelo INEP em 2007 e é calculado a partir dos dados sobre aprovação escolar, obtidos no Censo Escolar, e médias de desempenho nas avaliações do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), do Ministério da Educação (MEC).

Em relação à educação, esses dados têm apresentado ao público um aumento significativo do desempenho de redes e escolas. No entanto, profundas desigualdades nas condições de acesso, permanência e aprendizagem na educação escolar ainda existem, refletindo a complexidade de um processo em que se entrelaçam diversos fatores relativos tanto à estruturação social, política e econômica da sociedade brasileira, quanto ao trabalho pedagógico realizado no cotidiano por professores e demais profissionais nas escolas públicas.

Esses fatores revelam que há uma estreita relação entre desigualdades sociais e condições de oferta de ensino, deixando patente que o contexto geográfico, num país de grandes desigualdades regionais como o nosso, possui um papel relevante na distribuição das oportunidades educacionais.

Sobre esse aspecto, Vianna (2005) esclarece a necessidade de se considerar variáveis relevantes que permitam informações úteis à descrição e à realização de julgamentos de valor.

Para o autor, a reiterada temática da avaliação educacional reflete o desejo de autoconhecimento da sociedade para superar suas deficiências e limitações e, ao mesmo tempo, traduz uma preocupação com a qualidade da educação, a qual carece de estratégias eficientes de avaliação que não suscitem dúvidas sobre sua viabilidade e relevância.

Esse mesmo autor ainda afirma que em nosso cenário educacional, a avaliação quase sempre centra-se na coleta de dados sobre o desempenho dos estudantes, com a omissão de elementos fundamentais ligados ao contexto em que o processo educacional ocorre.

Os fatores que não estão diretamente relacionados à escola e aspectos referentes a insumos, processo e produto precisam ser considerados juntamente com todos os outros elementos, pois é a interação dessas variáveis que resulta o quadro final da avaliação, com diferentes alternativas para a tomada de decisões e o estabelecimento de ações.

Os indicadores usualmente considerados pelas sistemáticas de avaliação educacional para acompanhar o desempenho de um sistema educacional estão relacionados com: a) o acesso; b) a progressão; c) as características da escola, como a formação dos professores, a situação do prédio escolar, os materiais didáticos disponíveis e d) os investimentos financeiros com educação, pois essas são variáveis mais fáceis de serem definidas e quantificadas.

Desta forma, essas variáveis medem muito mais a quantidade de insumos presentes no sistema educacional e o número de anos de escolaridade do que a qualidade do ensino oferecido, tornando questionáveis as evidências a respeito da eficácia de políticas educacionais produzidas pelas avaliações externas.

Vianna (2005) enfatiza que uma avaliação educacional precisa identificar também até que ponto a escola contribui para o desenvolvimento individual do aluno e sua autonomia como

cidadão; quais as concepções de educação presentes nas instituições; se as práticas educacionais são capazes de gerar uma consciência crítica, aberta à problemática social e de definir posicionamentos e ações ante os grandes problemas de um mundo globalizado pelo progresso tecnológico e pelas imposições de novas relações econômicas.

Guará (2009) aponta também nesta direção quando afirma que há uma grande produção de pesquisas (Ferrão, Fernandes, 2003; Soares, 2004; Gomes, 2005; Franco, 2001 apud Guará, 2009) nos Estados Unidos, na Europa e, agora, no Brasil analisando os fatores internos e externos à escola que explicam o desempenho dos alunos.

Todas essas pesquisas convergem em apontar evidências empíricas de que a performance dos alunos e seu acesso à educação ligam-se a condições intraescolares, mas dependem, sobretudo, de uma teia complexa de características sociais, econômicas e culturais das famílias e do contexto social e comunitário.

No Brasil, a qualidade da educação vem sendo medida através do IDEB, que é sempre o resultado da combinação de dois indicadores: o fluxo e o desempenho dos estudantes.

De modo mais concreto, ele associa dois indicadores já existentes: (a) a pontuação média dos estudantes em exames padronizados ao fim de determinada etapa da educação básica (5º e 9º anos do Ensino Fundamental); e (b) a taxa média de aprovação dos estudantes da correspondente série de ensino. A pontuação média é dada pelos resultados da Prova Brasil e a taxa média de aprovação, pelos dados do Censo Escolar.

O INEP justifica a escolha desses indicadores com o argumento de que nossos problemas ainda residem nas altas taxas de repetência, na elevada proporção de adolescentes que abandonam a escola sem concluir a educação básica, e na baixa proficiência obtida por nossos estudantes em exames padronizados. Ou seja, nossos desafios dizem respeito aos dois processos citados acima: fluxo e desempenho escolar.

Para o Instituto, privilegiar esses dois indicadores significa mensurar o aprendizado mínimo das crianças e adolescentes, das operações básicas, sem as quais não há como avançar na aprendizagem.

Embora reconheçamos que indicadores como o IDEB são importantes para identificar a situação educacional e induzir políticas para a melhoria do ensino, seu foco está em detectar escolas e/ou redes de ensino cujos alunos apresentem baixo desempenho e monitorar a evolução temporal desse desempenho.

Sendo assim, as avaliações que capturam apenas duas medidas de resultados podem oferecer apenas um quadro parcial sobre a eficácia escolar.

Concentrado em reduzir a repetência e a evasão, ou em aumentar o rendimento escolar, o IDEB apropria-se apenas dos resultados das práticas escolares internas, desconsiderando os fatores extraescolares e ignorando que o processo educativo é extremamente complexo e não pode ser reduzido, simplesmente, à aquisição de determinadas habilidades ou a uma perspectiva mecânica e meramente adestradora.

Além disso, o IDEB é o índice objetivo para o cumprimento das metas estabelecidas no Termo de Adesão ao Compromisso Todos pela Educação, eixo do Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE.

Uma das metas fixa o ano 2022 – bicentenário da Independência – para que o Brasil alcance um IDEB de 6,0, atingindo o índice vigente nos sistemas de educação dos países mais desenvolvidos.

Nesse contexto, é preciso incluir outros fatores determinantes da qualidade do ensino, tendo em vista as eventuais limitações do IDEB, que considera apenas o rendimento e o fluxo escolar, se o aluno está ou não assimilando informações fornecidas pelo sistema educacional.

A integração de outras avaliações da escola com as externas parece ser muito produtiva, no que se refere à qualidade do ensino, à eficácia e à equidade escolar.

As avaliações em larga escala não podem ser vistas apenas pelas lentes tecnocráticas dos que as julgam como o único e grande instrumento de reflexão sobre a problemática escolar.

A constatação da insuficiência deste indicador no tocante à avaliação da qualidade da educação aponta para a necessidade de se efetivar uma avaliação em profundidade, o que implica, conforme ensina Rodrigues (2008), uma avaliação extensa, densa, ampla e multidimensional da política educacional em questão.

Somente assim, com a adição de novas medidas será possível avaliar mais precisamente se o sistema educacional produz o que se espera dele: formar cidadãos habilitados para se inserirem com sucesso no mercado de trabalho e participarem conscientemente das decisões que afetam a sociedade como um todo.

Outro aspecto bastante relevante é que as sistemáticas de avaliação devem assegurar que o resultado da avaliação seja considerado na construção de uma política pública de formação para o professor, forma mais eficiente de melhorar a qualidade do ensino e, logo, os impactos na aprendizagem.

Partindo destas considerações, a avaliação de políticas e programas sociais é hoje um imperativo e um desafio tanto para os governos quanto para a sociedade civil, já que a discussão dos processos que decidem, implementam e avaliam políticas e programas sociais não possuem uma tradição na agenda brasileira.

Como bem observa Paula (2001), a constituição de um campo acadêmico especialmente voltado à avaliação das políticas públicas é relativamente recente, mas em constante crescimento mundial, em particular nos Estados Unidos e na Grã-Bretanha.

Atualmente, existe um renovado interesse pela avaliação de programas sociais. A pesquisa sobre avaliação tem se expandido consideravelmente e tem sido aplicada em diversos programas governamentais e privados.

No entanto, os estudos avaliativos de programas sociais parecem privilegiar sempre os clássicos critérios de eficiência, eficácia e efetividade, em detrimento dos outros ideais, como de igualdade e justiça social, o que tem gerado discussões sobre os limites, significados e papéis da avaliação de políticas e programas.

Há diversas vertentes teóricas que se movem tanto para uma visão gerencialista, que considera a avaliação como parte dos mecanismos de *accountability*³ desenvolvidos nas sociedades contemporâneas e que contribuiria com a efetividade e transparência das ações governamentais; como para os que ressaltam muito mais sua dimensão política e uso em função de interesses políticos.

Compreendendo que a avaliação de políticas públicas corresponde a um processo transformador, uma vez que permite validar programas vigentes, determinar a necessidade de se efetuar ajustes e correções e identificar a necessidade de novos programas é que empreendemos esta pesquisa, embasada sempre numa concepção bastante completa para avaliação, dada por Aguillar e Ander-Egg (1994):

A avaliação é uma forma de pesquisa social aplicada, sistemática, planejada e dirigida; destina-se a identificar, obter e proporcionar, de maneira válida e confiável, dados e informações suficientes e relevantes para apoiar um juízo sobre o mérito e o valor dos diferentes componentes de um programa ou de um conjunto de atividades específicas que se realizam, foram realizadas ou se realizarão, com o propósito de produzir efeitos e resultados concretos; comprovando a extensão e o grau em que se deram estas conquistas, de tal forma que sirva de base ou para uma tomada de decisões racional e inteligente entre cursos de ação, ou para solucionar problemas e promover o conhecimento e a compreensão dos fatores associados ao êxito ou fracasso de seus resultados. (AGUILLAR E ANDER-EGG, 1994, p. 31-32).

Acreditamos, ainda, que a pesquisa avaliativa fornece subsídios que permitem identificar em que medida os programas estão produzindo os efeitos previstos na sua elaboração.

Nesse sentido, a avaliação tem sido considerada um poderoso instrumento para melhorar o desempenho dos programas sociais e também uma instância de aprendizagem que permite redesenhar e melhorar esses programas em novos ciclos da política social.

³ Oszlak (2005) observa que *accountability* se refere a um processo de prestação de contas. O termo evoca relação com as noções de transparência, eficiência, eficácia, bom governo, autonomia, controle e serviço ao cidadão.

Arretche (2009) explica que as políticas públicas precisam ser avaliadas, na medida em que os critérios de efetividade dessas políticas são associados à possibilidade de se reduzir os índices de pobreza, desigualdade e exclusão social.

Assim, partimos da crença de que os programas educacionais devem ser avaliados porque o ato de avaliar corresponde a um esforço de reflexão crítica sobre o processo e os resultados da implementação destes, de modo a aferir sua adequação ou relevância do ponto de vista de resultados obtidos versus resultados desejados.

Holanda (2006) nos ensina que a avaliação tem propósitos que justificam a sua realização, e, em se tratando de educação, esses propósitos convergem para a complexidade da escola, que, por sua vez, congrega vários fatores que influenciam o seu modo de organização e a forma como impacta o cotidiano dos que a freqüentam.

Em consonância, Rossi (1999) afirma que a avaliação de programas corresponde à utilização de metodologias de pesquisa social para investigar, de forma sistemática, a efetividade de programas de intervenção social que foram adaptados ao seu ambiente político e organizacional e planejados para conformar a ação social numa maneira que contribua para a melhoria das condições sociais.

Diante da importância que a avaliação de políticas públicas vem assumindo no panorama nacional, principalmente na área educacional, é que propusemos realizar uma avaliação de processo do Programa Mais Educação.

A opção pelo tipo de avaliação justifica-se pelo fato de se tratar de uma política relativamente recente, instituída, em 2008, pelo Governo Federal e implementada no município de Maracanaú, com o objetivo, dentre outros, de elevar os indicadores de sucesso escolar, o que demanda um certo tempo para surtir efeito perceptível.

Como explica Lobo (2009), em se tratando de processo, a avaliação se estrutura de forma a privilegiar as análises qualitativas.

Para a autora, o desenho de estratégias de avaliação de processo pode ser bastante complexo, envolvendo variáveis que vão desde os atores envolvidos até mecanismos que impulsionam ou refreiam a consecução de objetivos.

A essência da avaliação em questão foi acompanhar, observar e compreender o processo do Programa Mais Educação, em Maracanaú, refletindo sobre essa experiência à luz das concepções de educação integral que se registram no país, as quais explicitaremos no capítulo a seguir.

4 EDUCAÇÃO INTEGRAL: RESGATE LEGAL, HISTÓRICO E CONCEITUAL

Considerando os indicadores educacionais e a urgência das demandas sociais que dialogam com os processos escolares, o desafio que está posto, na perspectiva da educação, é o da articulação de políticas públicas que sejam capazes de garantir o sucesso escolar⁴.

Tendo em vista a presença significativa da temática da educação integral na legislação educacional e o aumento de experiências de alargamento do tempo escolar que se desenvolvem em vários municípios brasileiros, através da formulação de políticas voltadas para a consolidação da ampliação da jornada escolar, parece que a escola pública de horário integral constitui-se como condição para concretizar o direito à educação de qualidade, tão presente nos discursos oficiais.

Consultando os documentos legais que envolvem a educação integral, constatamos que a Constituição Federal de 1988 não faz referência literal a essa expressão, provavelmente pelo fato de não ser esta a sua natureza.

No entanto, entendemos que, ao apresentar a educação como o *primeiro* dos dez direitos sociais (art. 6º); como direito capaz de conduzir ao *pleno desenvolvimento da pessoa, fundante da cidadania*, além de possibilitar a *preparação para o mundo do trabalho* (art. 205) e, nos termos do art. 227, assegurar a efetivação de direitos, entre eles, a educação como dever da família, da comunidade, da sociedade e do poder público, trata de condições para a formação integral do homem, ou seja, a conjunção dos artigos, anteriormente citados, permite que percebamos a concepção do direito à educação integral no documento constitucional.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – Lei nº 9.394/96 – reitera os princípios constitucionais anteriormente expostos (art. 2º) e prevê a ampliação progressiva da jornada escolar do Ensino Fundamental para o regime de tempo integral (arts. 34 e 87), a critério dos estabelecimentos de ensino.

Ainda estabelece que “a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais” (art. 1º), ampliando os espaços e práticas educativas vigentes.

No entanto, é importante ressaltar que, quando a LDB aborda a questão do tempo integral, ela o faz no art. 34, que trata da jornada escolar, considerada como o período em que a

⁴ De acordo com Grosbaum e Davis (2001), sucesso escolar é o acesso ao saber sistematizado e à formação de atitudes e habilidades, proporcionando condições para o exercício da cidadania plena e a construção de uma sociedade mais justa.

criança e o adolescente estão sob a responsabilidade da escola, quer em atividades intraescolares, quer extraescolares.

Dessa forma, a LDB reconhece que as instituições escolares, em última instância, detêm a centralidade do processo educativo pautado pela relação ensino e aprendizagem.

Além de prever a ampliação do Ensino Fundamental para tempo integral, a Lei nº 9.394/96 admite e valoriza as experiências extraescolares (art. 3º, inciso X), as quais podem ser desenvolvidas com instituições parceiras da escola.

Aliado à Constituição Federal e à LDB, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) em seu capítulo V, artigo 53, complementa a proposição de obrigatoriedade do acesso e da permanência na escola, reconhecendo que o desenvolvimento integral da criança e do adolescente requer uma forma específica de proteção e, por isso, propõe um sistema articulado e integrado de atenção a esse público, do qual a escola faz parte.

Por sua vez, o projeto de lei do Plano Nacional de Educação (PNE)⁵, a exemplo da Constituição Federal de 1988 e da LDB, retoma e valoriza a educação integral, como possibilidade de formação integral da pessoa.

Ressaltamos que o PNE avança para além do texto da LDB, ao apresentar a educação em tempo integral como meta a ser atingida em 50% das escolas públicas. Além disso, o PNE defende a ampliação progressiva da jornada escolar para um período de, pelo menos, 07 (sete) horas diárias.

O Governo Federal lança, em 2007, o Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE, que de acordo com Saviani (2009) não se constitui um plano, em sentido próprio. Ele define-se, antes, como um conjunto de ações que, teoricamente, se constituiriam em estratégias para a realização dos objetivos e metas previstos no PNE ainda em vigor.

Para o autor, o PDE aparece como um grande guarda-chuva que abriga praticamente todos os programas em desenvolvimento pelo MEC, que incidem globalmente sobre a educação básica. Um deles é o Mais Educação – objeto deste estudo – que se propõe a ampliar o tempo de permanência dos alunos nas escolas, o que implica também a ampliação do espaço escolar para a realização de atividades educativas, artísticas, culturais, esportivas e de lazer, contando com o apoio dos ministérios da Educação, Cultura, Esporte e Desenvolvimento Social.

Sobre o PDE, “a conclusão que se patenteia é que foi formulado paralelamente e sem levar em conta o disposto no PNE.” (SAVIANI, 2009, p.29).

⁵ O novo Plano Nacional de Educação (PNE), proposto após a Conferência Nacional de Educação, realizada em 2010, encontra-se em tramitação no Congresso Nacional, sendo ainda um projeto de lei.

Destacamos também o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, instituído pelo Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007, que tem como objetivo conjugar esforços da União, Estados, Distrito Federal, Municípios, famílias e comunidade, para assegurar a qualidade da educação básica.

Nesse Plano, no seu art. 2º, encontramos diretrizes voltadas para a ampliação do tempo escolar, enquanto possibilidade de combate à repetência pela adoção de práticas como aulas de reforço no contraturno, estudos de recuperação e progressão parcial (Art. 2º, inciso IV).

O Compromisso Todos pela Educação reitera a importância de que sejam aumentadas as possibilidades de permanência do aluno sob a responsabilidade da escola (art. 2º, VII), buscando, com isso, tanto uma qualificação dos processos de ensino característicos da escolarização quanto à participação do aluno em projetos socioculturais e ações educativas (art. 2º, XXVII) que visem dar conta das múltiplas possibilidades e dimensões sociais do território e da cidade.

Complementando esses dispositivos, o marco legal para a implementação de ações que visam à educação integral encontra-se na Portaria Normativa Interministerial nº 17, de 24 de abril de 2007, que instituiu o Programa Mais Educação, o qual visa fomentar a educação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio de atividades articuladas ao projeto de aprendizagem desenvolvido pela escola e de atividades socioeducativas no contraturno escolar.

Ainda no âmbito do ordenamento legal, evidenciamos o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais do Magistério - FUNDEB⁶ que prevê diferenciação na distribuição dos recursos educacionais por etapa, modalidade e tipos de estabelecimentos de ensino da Educação Básica.

Para o ensino em tempo integral, o coeficiente de distribuição dos recursos tem maior ponderação, o que significa mais investimentos nesta modalidade em relação às demais.

Assim, inferimos que o FUNDEB, ao valorizar o tempo integral, colabora com o movimento legal em prol da educação básica em tempo integral, embora não chegue a resolver o problema do financiamento da educação.

Em função das indicações da legislação e sobretudo em função das próprias demandas sociais que se aproximam do dia a dia das escolas, a ampliação da jornada escolar tem sido compreendida atualmente como forte argumento para a oferta de uma educação de qualidade,

⁶ O FUNDEB foi criado pela Emenda Constitucional nº 53 de 19 de dezembro de 2006 e trata-se de um fundo de natureza contábil, instituído no âmbito de cada Estado, o qual deve destinar seus recursos à Educação Básica pública, sendo que, pelo menos 60% do seu total deve ser investido no pagamento da remuneração dos profissionais do magistério em efetivo exercício na rede pública.

de formação plena dos sujeitos e de minimização dos efeitos das crises sociais sobre esses sujeitos.

Desta maneira, parte da problemática social tem sido transferida para a escola por ser o equipamento que possui mais condições de absorvê-la e tentar corrigí-la.

Entretanto, mesmo com essa vasta defesa pela adoção de estratégias que materializem a educação integral como um direito social, Coelho e Menezes (2007) argumentam que a legislação educacional atual é insuficiente para reparar décadas de desresponsabilização governamental para com o ensino fundamental em tempo integral.

Coadunando-se com essa ideia, Guará (2009) argumenta que não se pode negar que o Brasil tem avançado muito em termos normativos, embora também exista uma reconhecida distância entre a lei e o ritmo das mudanças por ela sugeridas.

Sendo assim, esperamos que este aparato legal constitua-se em sólida referência para que as políticas públicas materializem a intencionalidade constante nos discursos e nos atos legislativos.

4.1 Memória política e institucional da Educação Integral

No contexto brasileiro, têm sido formuladas concepções e práticas de educação integral alicerçadas na ampliação da jornada escolar, desde o início do século XX, visando à necessidade de reestruturar a escola para responder aos desafios de seu tempo histórico.

Ainda nos anos 30 do século passado, o grande educador Anísio Teixeira colocou em pauta essa tese tão simples quanto revolucionária, defendendo a carga horária anual da educação elementar de 1.080 horas, isto é, 180 dias de seis horas em média.

Mais tarde, aprofundando o mesmo tema, Teixeira (1971) dizia em Educação não é privilégio que

“a escola primária, a qual tem um fim em si mesma e só secundariamente prepara para os níveis posteriores, não pode ser uma escola de tempo parcial, pois esta não será apenas uma escola de letras, mas de formação de hábitos de pensar e de fazer, de conviver e participar em uma sociedade democrática”. (TEIXEIRA, 1971, p. 62)

Em síntese, Abdalla e Mota (2009) resgatam as experiências de escola pública de tempo integral no Brasil, apresentando como marco inicial o pioneirismo do Centro Educacional Carneiro Ribeiro, na Bahia, no final da década de 1950.

Para Nunes (2009), esta experiência serviu de âncora simbólica para diversos projetos que governos das mais diversas tendências políticas e ideológicas tentaram implantar.

Um pouco mais adiante, na década de 60, as escolas experimentais, especialmente em Brasília e no Rio de Janeiro, começaram a alargar os horizontes desta ideia luminosa, e em São Paulo, desenvolveram-se os ginásios vocacionais.

Novo intervalo e esta proposta ressurgiu nos anos 80, no governo do Rio de Janeiro com os Centros Integrados de Educação Pública (CIEP), por iniciativa de Darcy Ribeiro, que segundo Bomeny (2009), valeu-se inúmeras vezes da argumentação sociológica para sustentar a defesa da escola em tempo integral como eixo de uma experiência política mais justa, democrática e humanizadora.

Reconhecendo explicitamente as dificuldades do Brasil em incorporar os setores populares na agenda pública de benefícios sociais, Darcy Ribeiro – inspirado em Anísio Teixeira – colocou na escola pública de tempo integral a expectativa positiva de alterar a tradição elitista e ampliar o alcance do bem estar a um número mais expressivo de receptores.

Ainda nos anos de 1980, destacam-se a Jornada Única do Ciclo Básico, em São Paulo (1988) e os Centros Integrados de Educação Municipal – CIEM, em Porto Alegre, no ano de 1989.

Como bem reitera Cavaliere (2007), as experiências de educação integral de maior repercussão ocorreram a partir da abertura política, na década de 1980, período fértil de extensão do tempo diário de escolaridade.

Depois de mais um hiato de menos de uma década, surgem, desta vez com a chancela do governo federal (1990-1992), os Centros Integrados de Atendimento à Criança (CIAC) e as fábricas de escolas.

Pós-1992, a ideia de educação integral, evoluída a partir da superação de grandes obstáculos desde os anos de 1930, sofre uma marcha à ré que praticamente dizimou aquelas inovadoras experiências da escola de tempo integral em termos de projeto nacional.

Contudo, ainda hoje, qualquer proposta de educação integral perpassa na esteira de Anísio Teixeira.

Considerado o principal idealizador das grandes mudanças que marcaram a educação brasileira e pioneiro na implantação de escolas públicas de todos os níveis, que refletiam seu objetivo de oferecer educação gratuita para todos, Anísio Teixeira defendia que as novas responsabilidades da escola eram, portanto, educar em vez de instruir; formar homens livres em vez de homens dóceis; preparar para um futuro incerto em vez de transmitir um passado claro; e ensinar a viver com mais inteligência, mais tolerância e mais felicidade.

Para ser eficiente, dizia ele, a escola pública para todos deve ser de tempo integral para professores e alunos, como a Escola Parque por ele fundada em 1950 em Salvador, que mais

tarde inspiraria os Centros Integrados de Educação Pública (CIEPS) do Rio de Janeiro e as demais propostas de escolas de tempo integral que se sucederam.

Cuidando desde a higiene e saúde da criança até sua preparação para a cidadania, essa escola é apontada como solução para a educação primária no livro *Educação Não É Privilégio* (1971). Além de integral, pública, laica e obrigatória, ela deveria ser também municipalizada, para atender aos interesses de cada comunidade. O ensino público deveria ser articulado numa rede até a universidade.

Segundo Teixeira (1971), a educação escolar deveria voltar-se para a formação integral da criança, romper com todo o modo tradicional, livresco e seletivo de se trabalhar e adotar uma prática educativa que considerasse os interesses, as aptidões, as habilidades e a realidade social de cada aluno.

Nesse aspecto, faz sentido pontuar o pensamento de Anísio Teixeira:

Porque a escola já não poderia ser a escola parcial de simples instrução dos filhos das famílias de classe média que ali iriam buscar a complementação a educação recebida em casa, em estreita afinidade com o programa escolar, nas instituições destinadas a educar, no sentido mais lato da palavra... já não poderia ser a escola predominantemente de instrução de antigamente, mas fazer às vezes da casa, da família, da classe social e por fim da escola propriamente dita. (TEIXEIRA, 1962, p. 24).

Para Teixeira (1971), no intuito de atingir aos fins da educação, a escola deveria ser um ambiente bonito, moderno e acolhedor. O trabalho pedagógico deveria apaixonar tanto aos alunos quanto aos professores.

Sobre a interpretação dada ao conceito de educação integral na obra de Anísio Teixeira, Cavaliere (2000) assim escreve:

Educação integral, significando uma educação escolar ampliada em suas tarefas sociais e culturais com o objetivo de reconstrução das bases sociais para o desenvolvimento democrático, o qual só poderia se dar a partir de indivíduos intencionalmente formados para a cooperação e a participação. (CAVALIERE, 2000, p. 01)

A defesa de Anísio Teixeira por uma escola com atividades ampliadas e voltadas à formação integral da personalidade e do caráter humano, capaz de impulsionar os destinos da nação, junta-se à defesa de vários outros intelectuais, que se uniram em prol de projetos de reformas no campo educacional e organizaram diversos debates e manifestações em busca de uma escola pública, estatal, gratuita e de qualidade. Uma escola que servisse a todos, principalmente aos mais carentes, economicamente.

Assim é que, em 1932, lançaram um documento em defesa dessa escola: o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, considerado um marco na história da educação brasileira.

A educação nova, alargando a sua finalidade para além dos limites das classes, assume, com uma feição mais humana, a sua verdadeira função social (...). Ela tem, por objeto, organizar e desenvolver os meios de ação durável com o fim de dirigir o desenvolvimento natural e integral do ser humano em cada uma das etapas de seu crescimento, de acordo com uma certa concepção de mundo. (MANIFESTO DOS PIONEIROS DA EDUCAÇÃO NOVA, 1932, p.4)

A preocupação com o desenvolvimento integral do aluno é marcada em diversos momentos no corpo do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. Desenvolvimento integral pressupondo educação integral. Partilhavam da crença da possibilidade de formulações de políticas educacionais que conseguissem fazer com que o processo educativo fosse assumido por todos, principalmente pelo Estado:

(...) o direito de cada indivíduo a sua educação integral decorre logicamente para o Estado que o reconhece e o proclama, o dever de considerar a educação, na variedade de seus graus e manifestações, como uma função social e eminentemente pública, que ele é chamado a realizar, com a cooperação de todas as instituições sociais. (...) Assentado o princípio do direito biológico de cada indivíduo à sua educação integral, cabe evidentemente ao Estado a organização dos meios de o tornar efetivo. (MANIFESTO DOS PIONEIROS DA EDUCAÇÃO NOVA, 1932, p.5)

Uma vez formuladas, essas políticas seriam capazes de proporcionar aos alunos o pleno desenvolvimento de suas potencialidades enquanto seres humanos. A obrigatoriedade da oferta da educação, cobrada no documento, deixava claro que a educação que reivindicavam não se tratava de uma educação qualquer.

Para Saviani (2000), no Brasil, a noção de educação escolar pública, obrigatória, laica e gratuita, destinada a toda a população, remonta desde o final do século XIX, estando o debate em torno dela vinculada a todo um debate internacional. No Brasil, o seu processo inicial de concretização se dará apenas com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em 1961, a qual foi amplamente discutida por Anísio Teixeira:

[...] referi-me ao movimento de emancipação educativa e não o fiz sem intenção. Não me parece que estejamos aqui para discutir como disciplinar a educação nacional, mas como promovê-la, como desencadear as forças necessárias para levar o efeito um movimento, a mobilização geral de esforços e recursos para resolver o problema do direito dos direitos do brasileiro. O de se educar para ser cidadão. (TEIXEIRA, 1999, p. 205).

A LDB, finalmente aprovada em 1961, treze anos após ter sido remetida à discussão e que ganhou o número 4.024/61, foi criticada pelo educador Anísio Teixeira. Ele denominou a vitória conquistada de meia vitória.

Segundo Teixeira (1999), o projeto aprovado ainda carregou compromissos com o passado. Todavia, para além das críticas que o educador fez à nova Lei, não há que se negarem aspectos, nela presentes, que refletem o ideal de educação por ele propagado.

Ao analisar as marcas do pensamento e das ações do educador Anísio Teixeira nos momentos de sua vida pública, percebemos que, em todos eles, a concepção que trazia consigo de uma educação integral que estivesse voltada à preparação do sujeito para a vida não deixou de fazer parte de sua trajetória e marcou sua atuação e consequentemente a educação brasileira.

Como reflexo disso, são as inúmeras tentativas de se buscar nos dias atuais o estabelecimento e a concretização de projetos que trazem a marca e a concepção de educação integral, tal como concebia Anísio Teixeira.

Gallo (2002) faz um contraponto com a concepção de educação integral encontrada nos pressupostos do pensamento educacional anarquista de teóricos como Proudhon, Bakunin, Robin e Ferrer y Guàrdia, em que liberdade e igualdade são princípios fundamentais na construção da sociedade libertária e fundam o arcabouço filosófico e educativo dessa forma de pensar e agir. Essa concepção anarquista não se baseia na visão liberal da Escola Nova de Anísio Teixeira, embora haja pontos de apoio convergentes.

Contudo, embora, nas duas últimas décadas os estudos apontem para a escola de tempo integral como uma estratégia para a melhoria da qualidade da educação, como uma política educacional democrática, capaz de alterar a tradição elitista da educação brasileira, essas tentativas têm se concretizado em programas descontínuos, frágeis e de cunho eleitoral.

De acordo com Maurício (2009), a escola de horário integral sempre está presente nas campanhas eleitorais devido ao vínculo que se estabeleceu no imaginário da população entre escola integral e escola ideal. E neste ano eleitoral não foi diferente, pois facilmente encontramos a proposta de educação integral nos discursos e planos de governos dos candidatos majoritários, dos principais municípios do Estado, inclusive da capital.

Com a crença na centralidade da escola como um lugar estratégico para a educação, e sendo esta uma grande demanda da sociedade contemporânea, nada é mais propício do que uma eleição para dar asas à criatividade de nossos políticos, que em suas campanhas prometem, dentre outras coisas, universalizar a matrícula, ampliar a carga horária, valorizar o magistério, criar escolas inclusivas, próximas da comunidade, com *tablets* e tecnologia de ponta.

Em tom crítico, Ioschpe (2012) afirma que os candidatos interessados em garantir o voto, em detrimento de melhorias na qualidade da educação, apresentam um mar de propostas que talvez o eleitor comum encontre dificuldade em separar o relevante do desnecessário e distinguir o exequível da promessa oca.

Do mesmo modo, Haguette (2012) ressalta a recorrência do tema educação integral na última campanha eleitoral, muitas vezes de forma inadequada.

Para o sociólogo, na escola pública aprende-se pouco, porque se ensina pouco. Antes de implantar o modelo de escola em tempo integral, é preciso ter clareza de que maior quantidade de tempo não é mais qualidade e o que se torna imprescindível é garantir que a carga horária seja cumprida.

Monteiro (2009) afirma que colocar em prática uma escola integral que atenda aos anseios de uma população é um enorme desafio, por vários motivos: a complexidade da gestão de uma escola de horário integral que assume uma multiplicidade de tarefas referentes ao reconhecimento da articulação entre educação, cultura e saúde; o compromisso com a educação de crianças das camadas populares em regiões urbanas de pobreza, violência e exclusão social, sem estigmatizá-las pelo atendimento prioritário que recebem; reunião e viabilização da atuação integrada e bem sucedida de diferentes profissionais, entre eles professores das séries iniciais, professores de educação física, animadores culturais; promoção de um ensino que possibilite a superação dos alarmantes índices de fracasso escolar que se expressa mais claramente pela dificuldade no domínio da leitura e escrita, na realização de cálculos simples e operações matemáticas e na compreensão dos processos naturais e sociais; envolvimento político dos profissionais com a realização de uma educação libertadora, sem deixá-los presos ao partidarismo e proselitismo político; além de tornar compreensível o seu projeto político-pedagógico para pais, familiares e membros da comunidade, de forma a conseguir adesão e apoio nas iniciativas implementadas.

Esses aspectos elencados, entre outros, constituem-se entraves para a efetiva prática da educação integral, restando à sociedade brasileira estratégias para a ampliação da jornada escolar baseadas tanto em concepções compensatórias, autoritárias ou assistencialistas como em concepções democráticas ou que se pretendam emancipatórias.

Coelho (2009) afirma que no Brasil, ao longo dos anos, tanto o pensamento conservador quanto o liberal e o socialista utilizaram o termo educação integral sem, por isso, defender as mesmas ideias e práticas.

Refletindo sobre esses aspectos, verificamos que há abordagens historicamente construídas, que identificam a educação integral com as instituições formais de ensino, bem como perspectivas contemporâneas, que discutem a necessidade deste modelo para além dos muros da escola.

Como ressalta Coelho (2002), uma escola que funcione em tempo integral não pode ser apenas uma escola de jornada ampliada, com repetição de tarefas e metodologias. A defesa

pela educação integral na concepção anarquista se fundamenta na formação integral do ser humano, onde todas as suas dimensões sejam enaltecidas; que se alicerça em atividades variadas; que experimenta metodologias diversas e ocupa todos os espaços existentes no ambiente escolar.

Buarque (1994) coaduna-se com esse pensamento quando aponta a educação como prioridade e o horário integral em todas as escolas públicas de educação básica como estratégia para sua realização, sob o argumento de que:

Em qualquer país do mundo onde haja um mínimo de compromisso educacional, o sistema prevê horário integral de atendimento à escola (...). O horário integral não deve significar uma carga maior de aulas. Deve significar atividades adicionais, complementares, por professores adicionais. (BUARQUE, 1994, p. 136).

Para o mesmo autor, a ausência de compromisso dos governos para com a educação da população; a indiferença das elites para com essa mesma educação; a miopia de alguns educadores, que não conseguem enxergar a necessária ampliação das atividades educacionais em contexto escolar cujo horário seja integral deixam entrever a força da ideologia dominante sobre a sociedade como um todo, que impede a ressignificação da escola, para que ela seja menos excludente e não oferece condições para a transformação do tempo hierarquizado e estanquizado da escola em tempos e espaços de possibilidades de conhecimento.

Nesse sentido, retomar a proposta pedagógica de Anísio Teixeira ou se fundamentar no pensamento educacional anarquista requer bem mais que capacidade de planejar e definir estratégias eficazes que garantam o pleno funcionamento da escola de horário integral.

Requer, acima de tudo, reconhecer a atualidade da proposta em tempos de aprofundamento da crise social e a necessidade de oferecer uma educação comprometida com a transformação dos valores, com a construção da liberdade, da autonomia, da solidariedade, com a formação de seres humanos plenos, saudáveis, conscientes e ativos.

4.2 Concepções e tendências de Educação Integral

Nos últimos anos, as iniciativas em torno da educação brasileira buscam caminhos para institucionalizar a ampliação das funções da escola e de seus profissionais, que passam a incorporar um conjunto de responsabilidades não tipicamente escolares, mas sem o qual o trabalho de escolarização torna-se praticamente impossível, tais como o desenvolvimento de hábitos primários relacionados à higiene, saúde, alimentação e à sociabilização básica.

Um elemento do debate é a ampliação da jornada escolar, visando ocupar o “tempo livre” das crianças e adolescentes. Ela vem sendo apontada como alternativa e aspiração da

sociedade, com grande repercussão na mídia e na agenda política. Isto em resposta a diversos fatores que vão desde a necessidade de trabalho dos pais, passando pelas estratégias de prevenção à violência e “inclusão social”, até as iniciativas de melhoria da qualidade da educação e dos Índices de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).

Em geral, políticas públicas que tentam dar conta do fracasso escolar, dos problemas de integração social e escolar de determinados grupos, investem mais fortemente numa concepção ampliada de educação escolar, aproximando daquilo que seria uma proposta de educação integral.

Assim, busca-se um novo formato para escola, ainda pouco sistematizado, que associe a instrução escolar a uma forte ação no campo da socialização primária e da integração social de contingentes da população.

Não é a toa que as secretarias de educação nos últimos tempos venham desenvolvendo, em muitos estados brasileiros, diversos programas de complementação do horário escolar com atividades esportivas, culturais ou de “reforço” da aprendizagem.

Algumas das experiências de educação integral foram mapeadas pela pesquisa *Educação Integral / Educação Integrada e(m) Tempo Integral: Concepções e Práticas na Educação Brasileira* (SECAD/MEC, 2009), financiada pelo MEC através da Secretaria da Diversidade (SECAD), responsável pela implementação do Programa Mais Educação e pela Fundação Itaú Social / Cenpec, através da publicação *Tendência para Educação Integral* (2011).

Tratam-se de estudos recentes, de âmbito nacional, que apontam o crescimento da ampliação da jornada escolar, seja por política própria dos municípios ou estados, ou através da implementação de projetos federais, entre eles o Mais Educação, com o perfil que cada município atribui ao projeto.

Diante desse contexto, ganhou força institucional a bandeira histórica da Educação Integral como forma de canalizar diversas alternativas de melhorar a qualidade do ensino.

Portanto, falar em educação integral compreende a formulação de questões relevantes e atuais, se quisermos pensar nas diversas proposições e formulações existentes sobre o tema.

Implica um compromisso com a educação pública que extrapole interesses políticos partidários imediatos; que se engaje politicamente numa perspectiva de desenvolvimento de uma escola pública que cumpra com sua função social, qual seja, a de socializar as novas gerações, permitindo-lhes o acesso aos conhecimentos historicamente acumulados, contextualizando-os e contribuindo para que os estudantes conheçam o mundo em que vivem e compreendam suas contradições.

Com base na produção acadêmica brasileira recente (CAVALIERE, 2010; COELHO, 2009; MAURÍCIO, 2009) podemos perceber que há diferentes visões de escola de tempo integral que têm orientado a formulação de políticas públicas nesta área.

Para a discussão dessa temática, vale ressaltar ainda o desalinhamento entre os conceitos de educação integral, escola integral, tempo integral e ampliação da jornada escolar, que são construídos em meio a valores, práticas e interesses políticos e sociais e aparentemente utilizados indistintamente.

De acordo com Cavaliere (2010), a utilização do conceito de educação integral resulta da reavaliação do papel da instituição escolar, ou seja, relaciona-se com os limites e possibilidades de atuação da escola. Daí a sua inevitável polissemia.

Sendo assim, esta pesquisa destaca, além dos citados conceitos envolvidos nessa discussão, quatro concepções de escola de tempo integral que serviram de fundamentação para nossa proposta de avaliação. Desta forma, vejamos:

A primeira visão que predomina tem um cunho assistencialista e vê a escola de tempo integral como uma escola para os desprivilegiados. Nesta concepção, a instituição deve suprir as deficiências gerais da formação dos alunos, além de substituir a família, valorizar a ocupação do tempo e a socialização primária em detrimento do conhecimento.

Uma outra visão, segundo pesquisas das citadas autoras, traduz-se numa perspectiva autoritária, na qual a escola de tempo integral é uma espécie de instituição de prevenção ao crime. Esta é uma “concepção dissimulada dos antigos reformatórios, fruto do medo da violência e da delinquência” (Cavaliere, 2007). Sua ênfase é na rotina rígida, com freqüente alusão à formação para o trabalho integrada ao ensino fundamental.

Já a terceira, uma concepção democrática de escola de tempo integral, imagina que as instituições de ensino têm um papel emancipatório, que proporciona uma educação mais efetiva do ponto de vista cultural, com o aprofundamento dos conhecimentos, do espírito crítico e das vivências partilhadas.

Por fim, surge, recentemente, uma visão de educação em tempo integral com uma concepção multissetorial, na qual a educação pode e deve se fazer também fora escola. De acordo com esta proposta, as estruturas estatais não são capazes de garantir uma formação para o mundo contemporâneo, sendo as ações educativas diferenciadas oferecidas por setores não governamentais.

Como explica Coelho (2009), essa tendência é fruto de mudanças que estão ocorrendo na sociedade contemporânea, elas mexem, inclusive estruturalmente, com o modo como se

concebe a função da escola nessa formação e com o papel do Estado na implantação de políticas sociais abrangentes, como a educacional.

Esta pesquisa não se propôs a discutir as vantagens e desvantagens das concepções apresentadas. No máximo, tentamos encontrar pontos convergentes e divergentes entre elas e a prática ora vigente em nosso campo de estudo, pois partimos da crença na construção de uma proposta pedagógica que repense as funções da instituição escolar na sociedade brasileira e a fortaleça através de condições objetivas de trabalho.

Por esse motivo, ao refletirmos sobre a educação integral não realizamos simplesmente um estudo superficial, passando pelas ideias do universo anarquista, integralista ou liberal.

Nossa intenção, entre outras, foi conhecer as concepções próprias de educação integral da instituição pública de ensino pesquisada, alicerçadas na sociedade em que se insere e no horizonte de continuidades ou descontinuidades das políticas públicas.

Desta forma, só faz sentido pensar na ampliação da jornada escolar, ou seja, na implantação de escolas de tempo integral, se considerarmos uma concepção de educação integral com a perspectiva de que o horário expandido represente uma ampliação de oportunidades e situações que promovam aprendizagens significativas e emancipadoras.

Somente assim, a escola poderá trazer realmente algo de novo, pois não se trata apenas de um simples aumento do que já é ofertado, e sim de um aumento quantitativo e qualitativo na educação, que representa maior número de horas, em que os espaços e as atividades propiciadas têm intencionalmente caráter educativo, durante todo o período escolar.

Essa expansão do tempo traduz-se na oportunidade em que os conteúdos propostos podem ser ressignificados, revestidos de caráter exploratório, vivencial e protagonizados por todos os envolvidos na relação de ensino e aprendizagem.

Em consonância ao exposto, Chaves (2002) ressalta que a discussão acerca da educação de tempo integral passa a ser vista como uma demanda dos nossos dias que coloca a necessidade da criança permanecer na escola em um tempo total ou inteiro, ou seja, tendo uma média de oito horas de atividades escolares por dia.

Nesse caso, a qualidade do ensino e da aprendizagem liga-se tanto à quantidade do tempo diário de escolarização quanto à possibilidade da escola oferecer muito mais do que o simples aprender a ler, escrever e contar.

Do contrário, qualquer proposta de escola de tempo integral que reproduza a escola convencional, o efeito será a potencialização dos problemas já existentes.

Da perspectiva de uma educação integral, a pergunta que se faz é se vale a pena ampliarmos o tempo dessa escola que aí está. E a conclusão a que chegamos é que antes (...) é preciso investir num conceito de educação integral, ou seja, um conceito que supere o senso comum e leve em conta toda a integralidade do ato de educar. Dessa forma, nem se precisará levantar a bandeira do tempo integral porque, para fazer-se a educação integral, esse tempo maior necessariamente terá que ser levado em conta. (...) A escola que está aí fracassa, portanto, porque é parcial. É por isso que precisamos pensar sobre a educação integral. (PARO, 2009, p. 18-20)

4.3 Práticas de Educação Integral: o Programa Mais Educação?

Realizados os balanços das concepções e tendências e diante de um novo contexto histórico, econômico, político e cultural, a Educação Integral entra mais uma vez na agenda governamental, tendo como “carro chefe” o Programa Mais Educação, instituído pelo Governo Federal em 2007, através da Portaria Normativa Interministerial nº 17/2007 e da Portaria nº 19/2007, regulamentado pelo Decreto 7.083/10, com objetivo de “(...) fomentar a educação integral de crianças adolescentes e jovens, por meio do apoio a atividades socioeducativas no contraturno escolar”.

O programa entende a Educação Integral como meio “para assegurar o desenvolvimento das crianças e dos adolescentes em todos os âmbitos da condição humana.

Considera essa perspectiva de educação como estratégica para garantir a proteção dos estudantes da escola pública como sujeitos de direitos que vivem uma contemporaneidade marcada por “(...) intensas transformações, no acesso e na produção de conhecimentos, nas relações sociais entre diferentes gerações e culturas, nas formas de comunicação, na maior exposição aos efeitos das mudanças em nível local, regional e internacional” (MEC/SECAD, 2008, p.10).

Esta ação governamental se coloca como uma opção estratégica aos resultados das avaliações nacionais, as quais têm apontado para insuficiência de aprendizagens das crianças e adolescentes da escola pública.

Em resposta, o governo entende que a ampliação de tempos, espaços e oportunidades educativas qualificam o processo educacional e melhoram o aprendizado dos alunos.

No entanto, para a objetivação dessa concepção ampliada de educação, o entendimento do programa não é recriar a escola como instituição total, mas de implicar os diversos atores sociais que já atuam na garantia de direitos de crianças e adolescentes, como corresponsáveis por sua formação escolar e integral.

Para o MEC, a definição de um paradigma contemporâneo de educação integral entende que o território da educação escolar pode expandir-se para além dos muros da escola, alcançando seu entorno e a cidade, em suas múltiplas possibilidades educativas.

O Programa Mais Educação é uma ação do Ministério da Educação, que embalado por um aparato legal e pela pressão exercida pelos movimentos sociais e organismos internacionais, incluiu na sua agenda política uma estratégia para colocar em prática a educação integral, há muito tempo defendida, propondo a ampliação da jornada escolar para os alunos com baixo desempenho escolar, observado através do IDEB das escolas.

O Programa valoriza ações que considerem as seguintes orientações:

- Contemplar a ampliação do tempo e do espaço educativo de suas redes e escolas, pautada pela noção de formação integral e emancipadora;
- Promover a articulação, em âmbito local, entre as diversas políticas públicas que compõem o Programa e outras que atendam às mesmas finalidades;
- Integrar as atividades ao projeto político-pedagógico das redes de ensino e escolas participantes;
- Promover, em parceria com os Ministérios e Secretarias Federais participantes, a capacitação de gestores locais;
- Contribuir para a formação e o protagonismo de crianças, adolescentes e jovens;
- Fomentar a participação das famílias e comunidades nas atividades desenvolvidas, bem como da sociedade civil, de organizações não governamentais e esfera privada;
- Fomentar a geração de conhecimentos e tecnologias sociais, inclusive por meio de parceria com universidades, centros de estudos e pesquisas, dentre outros;
- Desenvolver metodologias de planejamento das ações, que permitam a focalização da ação do Poder Público em territórios mais vulneráveis; e
- Estimular a cooperação entre União, Estados, Distrito Federal e Municípios. (PORTARIA INTERMINISTERIAL Nº 17 DE 24 DE ABRIL DE 2007, art. 6º).

A iniciativa é coordenada pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD/MEC), em parceria com a Secretaria de Educação Básica (SEB/MEC) e com as Secretarias Estaduais e Municipais de Educação.

Sua operacionalização é feita por meio Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) e pelo Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE).

A educação integral, na proposta do MEC, amplia tempos, espaços e conteúdos, aumentando a oferta educativa nas escolas públicas por meio de atividades optativas que foram agrupadas em macrocampos como acompanhamento pedagógico, meio ambiente, esporte e lazer, direitos humanos, cultura e artes, cultura digital, prevenção e promoção da saúde, educação científica, educomunicação e educação econômica e cidadania.

Segundo as diretrizes do Programa, a partir de cada projeto educativo em curso na escola, são escolhidas seis atividades, sendo uma delas, obrigatoriamente, do macrocampo acompanhamento pedagógico.

Para o desenvolvimento dessas atividades, o Governo Federal repassa recursos financeiros, desde 2008, para o ressarcimento dos monitores, aquisição de *kits* materiais, contratação de pequenos serviços e obtenção de materiais de consumo e permanentes.

De acordo com as atividades escolhidas, as escolas beneficiadas também podem receber conjuntos de instrumentos para banda fanfarra, *hip hop* e rádio escolar, dentre outros.

A concepção de educação integral presente no conjunto de documentos que norteia e dá suporte ao programa é a de que “aprender é um direito inerente à vida, à saúde, à liberdade, ao respeito, à dignidade e à convivência familiar e comunitária, como condição para o desenvolvimento de uma sociedade republicana e democrática”. (BRASIL, MEC/SECAD, 2009, p.7).

Neste formato, o programa dá ênfase à oferta de atividades diversificadas, articuladas a outros setores da sociedade, diluindo as barreiras entre educação formal e não formal.

Os documentos norteadores do Programa Mais Educação defendem a Educação Integral como a referência de organização das ações vinculadas, com ênfase na construção de projetos pedagógicos, formação de seus agentes, infraestrutura e meios para sua implantação.

Ao mesmo tempo, os documentos salientam a necessidade da participação dos educadores, educandos e das comunidades que podem e devem contribuir para ampliar os tempos e os espaços de formação das crianças, adolescentes e jovens, garantindo o acesso à educação pública, a permanência e a aprendizagem.

Por outro lado, o motor para a criação e continuidade do Programa Mais Educação é a necessidade de superação dos resultados obtidos pelas escolas públicas no IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica).

Sendo assim, o que legitimou a criação do Programa foi a crença na possibilidade de melhoria dos resultados do desempenho em português e matemática das escolas públicas brasileiras.

Esse foi o principal elemento que norteou a elaboração e a implementação do Programa Mais Educação, desde a seleção dos primeiros municípios, no GT das Grandes Cidades, das escolas até a evolução da sua implantação pelo país, conforme explicita os dados a seguir da tabela 02.

Tabela 2: Evolução da adesão ao Programa Mais Educação no Brasil – 2008 a 2011

Ano	Estados	Municípios	Escolas	Estudantes
2008	26 e DF	55	1.380	386.000
2009	Todos	126	5.000	1.500.000
2010	Todos	389	10.000	2.300.000
2011	Todos	*	14.995	3.067.644
2012	*	*	*	*

Fonte: Portal MEC. Tabela elaborada pela autora.

* Dados não encontrados no portal do Ministério da Educação (MEC).

Oficialmente, este é o Programa Mais Educação, em linhas gerais, que nos interpelou a buscar respostas concretas às seguintes questões: como foi o processo de implantação do programa, no município de Maracanaú? Quais as concepções e práticas de educação integral que o fundamentam? Como se configura o cotidiano escolar e quais as repercussões decorrentes do Programa Mais Educação na organização e gestão da escola? Que relações se estabelecem entre tempo ampliado e desempenho escolar? Qual a efetividade do Programa Mais Educação em relação à melhoria da aprendizagem dos alunos envolvidos?

Partimos dos pressupostos de que maior quantidade de tempo não determina por si só práticas escolares qualitativamente diferentes e que há múltiplas variáveis que interagem e permeiam o contexto escolar.

Nesta perspectiva, este trabalho ambicionou revelar o processo de implementação política em questão, constituindo-se um caminho para avaliar a escola pública, a partir da educação integral como condição para a qualidade da educação.

5 MARACANAÚ: CONTEXTUALIZANDO O CAMPO DE ESTUDO

5.1 Identificação do município

O município de Maracanaú foi criado pela lei nº 10.811, de 04 de julho de 1983, pertencendo à Região Metropolitana de Fortaleza.

Sua denominação, de origem tupi, significa *lagoa onde bebem as maracanãs*, que deu origem ao nome do município. Com uma área territorial de 111,334 km², altitude de 48 metros, e distando cerca de 20 km da capital do Estado, o município limita-se ao norte com Fortaleza, ao sul com os municípios de Pacatuba e Maranguape, ao leste com Pacatuba, e ao oeste com Caucaia e Maranguape.

Maracanaú conquistou sua emancipação política e administrativa de Maranguape em 1983, após a realização 02 plebiscitos, impulsionados por vários movimentos emancipatórios da sociedade local.

Atualmente conta com uma população de 209.057 habitantes (IBGE: 2010). Possui uma densidade demográfica de 1.877,75 hab/km². Sua população está concentrada no espaço urbano, o que representa um percentual de 99,31%. A zona rural possui 1.434 habitantes (0,69%) (IBGE:2010).

Administrativamente, está dividido em três distritos: Maracanaú (sede), Pajuçara e Mucunã. Abriga o maior pólo industrial do Ceará, com alto nível do desenvolvimento tecnológico, que faz com que as indústrias demandem por uma quantidade reduzida de mão de obra, e esta, em geral, muito bem qualificada.

Assim, a base econômica da maioria da população de Maracanaú desloca-se para o setor de serviços.

Em torno do distrito industrial, construíram-se conjuntos habitacionais, nos quais reside a maioria da população, formando verdadeiros conglomerados urbanos. Todavia, estes foram instituídos com um atendimento apenas parcial às demandas por infraestrutura.

Faz-se importante salientar que a população de Maracanaú tem crescido em progressão geométrica (Taxa Geométrica de Crescimento da ordem de 1,5 ao ano), sem um prévio planejamento urbano, imprescindível ao pleno atendimento às demandas da população.

5.1.1 Características da População

A composição da população do município remonta a instalação do primeiro distrito industrial do Ceará, entre os anos 1950 e 1970, e a implantação, na órbita deste, de uma série de conjuntos habitacionais, provedores da mão-de-obra fabril.

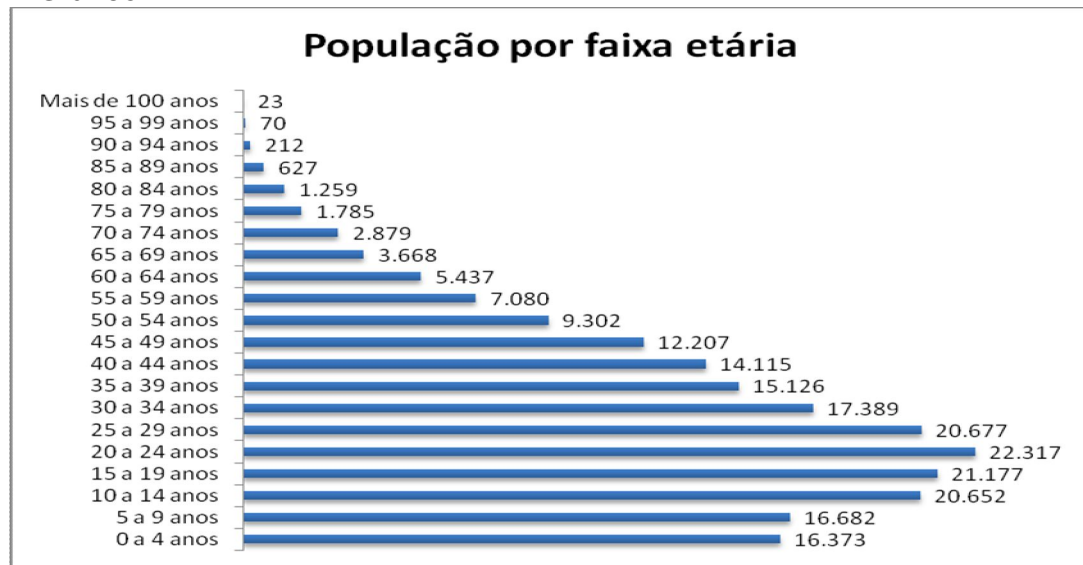
O processo de implantação dos conjuntos habitacionais não previu o acelerado crescimento populacional e não incluiu, no planejamento urbano, equipamentos sociais imprescindíveis, como escolas, postos de saúde, sistema de transporte coletivo etc, o que causou, ao longo do tempo, sérios problemas sociais, com demandas por serviços públicos não atendidas.

Os dados referentes à população residente por etnia evidenciam o predomínio da população parda (64%) e branca (29%). Registram-se, ainda, 4,5% da população preta e 1% índios (IBGE – Censo Demográfico 2010).

Considerando a população total por faixa etária, os dados do gráfico 1 apontam para uma população de 74.884 crianças e jovens de 0 a 19 anos, que corresponde a quase 36% da população, representando uma demanda efetiva por Educação Básica, em todos os níveis e modalidades.

É importante salientar ainda que quase 11% da população de Maracanaú, ou seja, jovens de 20 a 24 anos, expressam demanda por ensino superior.

Gráfico 1



Fonte: IBGE – Censo Demográfico 2010

A presença de um moderno distrito industrial com acentuado grau de desenvolvimento tecnológico vem demandando profissionais com qualificação mais elevada, oferta geralmente indisponível em Maracanaú, tendo como consequência a importação de mão-de-obra de Fortaleza e de outros municípios.

Ainda segundo IBGE (2010), no que diz respeito à estratificação geográfica da população, esta é eminentemente urbana (99,31%), com o predomínio de mulheres (51,17%).

5.1.2 Indicadores demográficos

No que tange aos indicadores demográficos, o município apresenta uma alta densidade demográfica (1.877,75 hab./km²). De acordo com os dados da tabela 3, logo abaixo, Maracanaú possui 69,28% da População Economicamente Ativa (PEA) e enfrenta problemas de baixa escolaridade para o atendimento das demandas do setor que gera mais empregos – a indústria.

Tabela 3: Indicadores Demográficos de Maracanaú - 2011

Discriminação	
Densidade Demográfica (hab./km ²)	1.877,75
Taxa Geométrica de Crescimento Anual – Total	1,52
Taxa Geométrica de Crescimento Anual – Urbana	1,48
Taxa Geométrica de Crescimento Anual – Rural	9,82
Taxa de Urbanização	99,31
População Economicamente Ativa (PEA)	69,28
População Dependente (0 a 14 anos e 65 ou mais)	30,72

Fonte: IPECE – Perfil Básico Municipal 2011

Os dados da tabela 3 mostram que a população dependente corresponde a quase 31% da população total, o que explica a necessidade de políticas públicas sociais de alto valor agregado, a exemplo da educação, saúde, assistência social e lazer.

Um outro aspecto que destacamos refere-se à habitação e serviços de saneamento básico. Segundo IPECE (2010), 51,01% dos domicílios maracanauenses possuem instalações sanitárias, 96,97% são abastecidos com água encanada, 99,42% possuem rede de energia elétrica e 95,95% são atendidos com coleta de lixo. O desafio que está posto é a ampliação do saneamento básico no município.

5.1.3 Aspectos Culturais

A construção de um patrimônio cultural no município de Maracanaú não tem sido um empreendimento fácil. Considerando que a população do município se estruturou a partir da

migração de vários municípios do Ceará e até mesmo de outras regiões, e que seu principal objetivo era a busca de emprego, a construção de uma identidade municipal não foi prioridade.

Vivendo nos conjuntos habitacionais situados em torno do Distrito Industrial, advindos dos mais diversos rincões para habitá-los, os migrantes não possuíam nenhuma identificação com uma cultura local, nem o sentimento de pertencimento.

Em alguns momentos de sua história, Maracanaú foi intitulada de cidade dormitório. A juventude de hoje constitui o que se denomina de primeira geração maracanaense e é ela que está construindo uma identidade local, incorporando aspectos culturais advindos de todos os migrantes e com isso elaborando e construindo uma cultura genuinamente local.

Como uma cidade de médio porte e localizada na Região Metropolitana, Maracanaú dispõe de um conjunto de equipamentos sociais, dentre eles *shoppings centers*, cinema, teatro, praças, quadras esportivas em comunidades, biblioteca, centros de inclusão digital.

No que se refere às manifestações culturais, podemos destacar, principalmente, a agremiação carnavalesca do Acaracuzinho, e os diversos grupos juninos, além de grupos de corais, dança e teatro, que contribuem para a dimensão estética e ética da formação dos jovens.

5.1.4 Aspectos Educacionais

O Sistema Educacional de Maracanaú é composto pela Secretaria de Educação, como órgão executivo da política educacional, pelo Conselho Municipal de Educação – CME, que é o órgão normativo do sistema, e mais os Conselhos do FUNDEB e de Alimentação Escolar, órgãos de Controle Social.

O parque escolar é constituído por 91 unidades escolares, sendo que destas, três são creches municipais, duas são escolas específicas para Educação de Jovens e Adultos na modalidade semipresencial, uma é escola indígena e em outra funciona o Centro de Línguas Estrangeiras e de LIBRAS. As demais 84 ofertam Educação Infantil e Ensino Fundamental regular. No ano de 2011, o Sistema Municipal de Ensino de Maracanaú atendeu 41.519 alunos, distribuídos nestas escolas e em mais 16 prédios anexos.

Ainda compõem o parque escolar, o Núcleo de Tecnologia Educacional de Maracanaú – NUTEM, que oferece formação continuada em informática educativa; e o Departamento de Treinamento – DETRE, espaço destinado ao desenvolvimento dos profissionais do Magistério.

Todavia, não existem, ainda, escolas suficientes para um pleno atendimento, com qualidade, à demanda por atendimento educacional no município. Embora universalizado,

ocorre, em grande parte, em prédios locados e/ou cedidos que, em muitos casos, não foram projetados para esse fim.

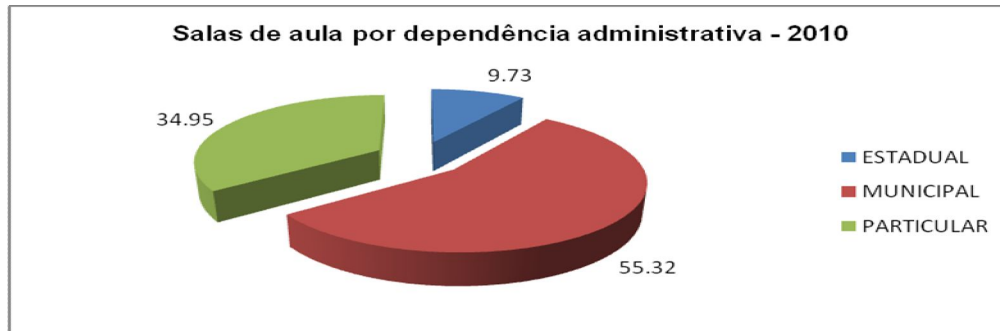
É importante salientar ainda que, em geral, os prédios alugados não dispõem de uma estrutura adequada ao atendimento escolar. Muitos deles encontram-se bastante distanciados, em termos estruturais, do atendimento aos padrões básicos de funcionamento do ensino.

Podemos afirmar que cerca de 43% dos alunos do total da rede municipal são subatendidos em prédios com condições precárias, que não oferecem condições físicas e ambientais estimulantes à educação de crianças. Os sujeitos do processo educacional em Maracanaú reclamam das condições objetivas de trabalho a que estão submetidos, tanto os trabalhadores quanto os estudantes.

Essas reclamações convergem, na sua quase totalidade, para as condições físicas e instalações dos prédios escolares, o que nos leva a concluir que, hoje o processo de construção de uma educação de qualidade em Maracanaú perpassa, indubitavelmente, por uma revisão do parque escolar instalado, na perspectiva de que o atendimento educacional ocorra, de fato, em prédios escolares arquitetados para esse fim.

O gráfico 2, logo a seguir, mostra a situação de salas de aula por dependência administrativa, em Maracanaú, no ano de 2010. Das salas existentes, 9,73% encontram-se em unidades escolares estaduais, 55,32% situam-se na rede municipal de ensino e 34,95% pertencem às escolas particulares. Podemos deduzir, então, a predominância da oferta de salas de aula da rede municipal sobre as demais.

Gráfico 2



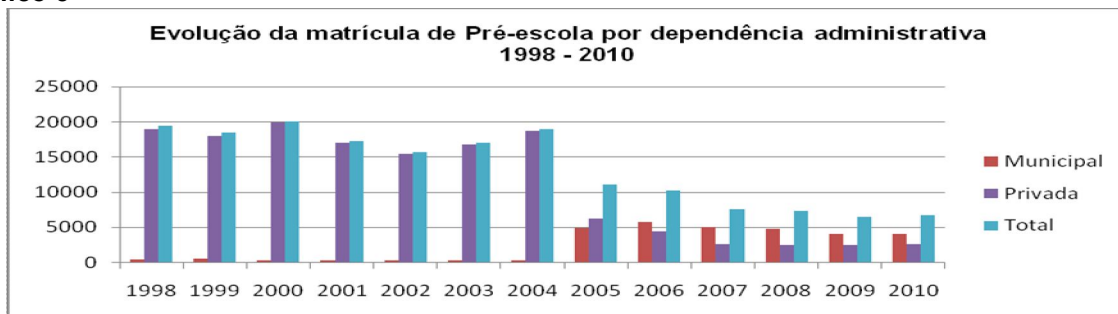
Fonte: SEDUC/CE - 2010

Segundo a Secretaria de Educação de Maracanaú, sobre o atendimento educacional, no período de 2000-2010, houve um crescimento contínuo da rede municipal, ao contrário da rede comunitária/conveniada, que focaliza a Educação Infantil e apresentou uma diminuição no número de estabelecimentos.

O gráfico 3 permite observar o atendimento de pré-escola e constatar o predomínio da oferta da rede de escolas comunitárias até 2005, ano em que a SME passa a dispor de uma infraestrutura eminentemente pública, com escolas atendendo esta faixa etária.

É também a partir desse ano que as crianças de 06 anos passam a ter matrícula no Ensino Fundamental, como preconiza a Lei nº 11.274 de fevereiro de 2006, o que explica a queda nos valores absolutos de matrícula na pré-escola.

Gráfico 3



Fonte: Setor de Estatística Educacional/SME-2010

Em Maracanaú, a oferta de ensino fundamental já se encontrava universalizada mesmo antes da implantação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério – FUNDEF, em 1998.

Tabela 4: Evolução da matrícula nos anos iniciais do Ensino Fundamental – 1996 a 2011

ANO	MUNICIPAL	ESTADUAL	PRIVADA	TOTAL
1996	11.741	7.049	8.567	27.357
1997	16.844	7.699	4.391	28.934
1998	20.005	8.290	3.357	31.652
1999	18.551	6.015	3.150	28.016
2000	20.710	3.164	3.126	27.000
2001	18.510	2.352	3.319	24.181
2002	18.968	1.715	3.754	24.437
2003	19.154	1.725	3.832	24.711
2004	19.028	1.569	3.773	24.370
2005	20.687	524	3.981	25.192
2006	21.501	290	4.021	25.812
2007	20.041	193	4.733	24.967
2008	19.421	170	4.924	24.515
2009	18.863	162	4.575	23.600
2010	17.011	121	4.744	21.876
2011	15.308	120	5.111	20.539

Fonte: Setor de Estatística Educacional/SME-2012

A tabela 4 permite constatar que a matrícula de 1º ao 5º ano é predominantemente municipal, com a rede estadual se retirando gradativamente da oferta desta etapa de ensino.

Podemos perceber também que a rede privada apresenta uma queda bastante significativa no período de 1996 a 1997, seguida de pequenas variações até 2011.

Contudo, considerando o atendimento, constata-se que em 2011, a rede pública respondeu por 75% das matrículas para o Ensino Fundamental, nos anos iniciais, mostrando que o atendimento nessa etapa do ensino cresceu na rede pública, em relação ao ano de 1996.

Sobre a evolução da matrícula nos anos finais do Ensino Fundamental, vale observar os números contantes ao longo da série histórica na tabela a seguir:

Tabela 5: Evolução da matrícula nos anos finais do Ensino Fundamental - 1996 a 2011

ANO	MUNICIPAL	ESTADUAL	PRIVADA	TOTAL
1996	7874	6215	2873	16962
1997	9333	6976	2515	18824
1998	10565	7579	2196	20340
1999	13557	8900	2059	24516
2000	16436	8812	1756	27004
2001	17383	8065	1598	27046
2002	17211	7995	1893	27099
2003	16640	6120	1949	24709
2004	15295	4657	1856	21808
2005	13376	4210	2018	19604
2006	12316	4031	2123	18470
2007	12881	3707	1961	18549
2008	13290	2831	2083	18204
2009	14842	1343	2217	18402
2010	15145	1016	2405	18566
2011	15.511	550	2.571	18.632

Fonte: Setor de Estatística Educacional/SME-2012

Observando os dados da tabela 5, a oferta dos anos finais do ensino fundamental é compartilhada entre as redes municipal e estadual, sendo que a primeira respondeu, em 2011, por quase 83% das matrículas municipais, enquanto a segunda atendeu a 3%.

5.1.5 Indicadores de Qualidade

Podemos concluir que houve avanços registrados nas duas últimas décadas, no que se refere à ampliação do acesso das crianças e jovens à escola.

Contudo, um grande desafio tem se colocado no que diz respeito não só à permanência, mas também ao sucesso de todos que frequentam a escola.

Selecionamos as taxas de escolarização líquida e bruta, informações sobre a distorção idade/série e as taxas de rendimento – aprovação, reprovação e abandono, que se constituem nos principais dados considerados quando se procura mostrar os indicadores diretamente relacionados à qualidade dos serviços educacionais.

O município de Maracanaú, como mostra a tabela 6, apresenta uma taxa de escolarização líquida superior ou próxima a 100%, o que significa que todas as crianças de 6 a 14 anos encontram-se efetivamente matriculadas no Ensino Fundamental nas escolas.

A taxa de escolarização bruta superior a 100%, por sua vez, informa que, nesta etapa de ensino, ainda se registra alguma distorção idade/série, além do atendimento às populações de municípios circunvizinhos. Há que se salientar que o fenômeno da distorção idade/série está associado à permanência de taxas de reprovação e abandono em patamares significativos.

Tabela 6: Taxas de Escolarização no Ensino Fundamental 2000 – 2011

Ano	População	Matrícula		Taxa de escolarização	
		Total	6 a 14 anos	Líquida	Bruta
2000	33.802	54.004	36.03	106.6	159.8
2001	33.239	51.227	36.305	109.2	154.1
2002	34.695	51.536	36.849	106.2	148.5
2003	35.111	49.420	36.694	104.5	140.8
2004	35.523	46.178	36.021	101.4	130.0
2005	36.462	45.066	35.576	97.8	123.6
2006	39.94	44.282	36.42	98.6	119.9
2007	42.067	43.627	41.010	97.5	103.7
2008	34.617	42.870	38.645	100.0	123.84
2009	34.187	42.227	37.687	100.0	123.52
2010	34.022	40.767	35.889	100.0	119.8
2011	34.382	39.171	34.479	100.0	113.9

Fonte: Setor de Estatística Educacional/SME-2012

Um dado que não podemos deixar de registrar diz respeito à distorção idade/série, pois este revela muito da qualidade da educação de um município, já que trata da adequação teórica entre a série e a idade do aluno.

Este indicador permite avaliar o percentual de alunos, em cada série, com idade superior à recomendada.

Quando observada a distorção idade/série na tabela 7, inferimos que a defasagem entre a idade e a série que o aluno deveria estar cursando foi um problema do ensino fundamental em Maracanaú.

No ano de 2000, registrou-se 19.425 alunos, correspondente a 52,3% da matrícula de ensino fundamental da rede municipal, em situação de distorção, ou seja, um percentual muito elevado, que exigia adoção de medidas urgentes para mudar essa realidade.

A partir de 2006, a queda é bastante significativa, o que nos leva a concluir que se o município investiu numa política de correção de fluxo, através de iniciativas para reduzir a quantidade de alunos com idade superior à desejada para cada série, esta começou a surtir efeito nos anos seguintes.

Em 2010 o número de alunos é 1.627, que corresponde a 5,01%, evidenciando o menor percentual registrado nos últimos 10 anos.

Tabela 7: Distorção Idade/Série do Ensino Fundamental na rede municipal 2000-2010

Ano	Distorção	(%) Distorção
2000	19.425	52,3
2001	16.34	45,5
2002	15.023	41,5
2003	14.639	40,9
2004	13.458	39,2
2005	9.524	27,7
2006	7.961	23,5
2007	5.532	16,8
2008	3.121	9,5
2009	3.557	10,5
2010	1.627	5,01

Fonte: Setor de Estatística Educacional/SME-2011

Há que se salientar que 1998 foi o ano de implantação do FUNDEF, momento em que o processo de universalização do atendimento desse nível de ensino se dá com grande esforço dos municípios para matricular todos os alunos, o que permitiu a admissão no sistema educacional de um contingente expressivo de crianças em distorção idade/série;

Os dados constantes, logo a seguir, nas tabelas 8, 9 e 10 apresentam a evolução das taxas de aprovação, reprovação e abandono do Ensino Fundamental na rede municipal, estratificadas de 1º ao 5º (anos iniciais) e de 6º ao 9º (anos finais), no período de 2002 a 2011.

Tabela 8: Taxa de Aprovação no Ensino Fundamental da Rede Municipal 2002 a 2011

Ano	1º a 5º	6º a 9º
2002	83,52%	68,02%
2003	85,98%	65,11%
2004	84,49%	63,30%
2005	86,72%	65,88%
2006	87,9%	66,90%
2007	89,5%	70,80%
2008	89,6%	87,04%
2009	90,6%	87,20%
2010	91,0%	87,60%
2011	92,7%	89,20%

Fonte: Setor de Estatística Educacional/SME - 2012

A tabela 8 mostra uma sensível diferença nos resultados de aprovação obtidos nos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental. Embora tenha registrado pequena queda nas taxas de aprovação em 2004, a partir de 2005, ambas voltam a crescer significativamente, principalmente nos anos finais.

Tabela 9: Taxa de Reprovação no Ensino Fundamental da Rede Municipal - 2002 a 2011

Ano	1º a 5º	6º a 9º
2002	3,99%	10,66%
2003	2,55%	12,12%
2004	2,87%	12,28%
2005	1,95%	14,43%
2006	6,50%	6,10%
2007	5,10%	15,50%
2008	8,39%	9,68%
2009	8,20%	10,20%
2010	7,6%	8,8%
2011	5,8%	8,0%

Fonte: Setor de Estatística Educacional/SME-2012

As taxas de reprovação do 1º ao 5º ano apresentaram-se bastante promissoras até 2005, com valores inferiores a 5% e em queda sucessiva. Porém, a partir de 2006, esses valores crescem, chegando a 8,3%, em 2008 e voltando a decrescer nos anos seguintes. Sobre a reprovação nos anos finais do Ensino Fundamental, podemos perceber ela se manteve em patamares superiores a 10%, ao longo da série histórica, com um leve decréscimo a partir de 2010.

Tabela 10: Taxa de Abandono no Ensino Fundamental da Rede Municipal - 2002 a 2011

Ano	1º a 5º	6º a 9º
2002	4,06%	13,88%
2003	3,45%	14,54%
2004	3,60%	16,01%
2005	4,16%	12,95%
2006	5,60%	27,00%
2007	5,40%	13,90%
2008	2,02%	3,28%
2009	1,10%	2,60%
2010	1,4%	3,6%
2011	1,5%	2,8%

Fonte: Setor de Estatística Educacional/SME-2012

Sobre as taxas de abandono nos anos iniciais, ao longo do período considerado, podemos dizer que se manteve numa média de quase 4,5%. Somente a partir de 2008, a taxa de abandono diminui consideravelmente, chegando a 1,5%.

Em relação aos anos finais (6º ao 9º ano), as taxas foram preocupantes, atingindo 27% dentro no período observado. Chama a atenção, no entanto, a queda brusca a partir de 2008, chegando a 2,8 em 2011.

Dentre os indicadores educacionais de Maracanaú, destacamos também o IDEB, que para esta pesquisa, torna-se muito relevante, já que é com base nele que o MEC lança o Programa Mais Educação.

O cálculo do IDEB leva em consideração a taxa de aprovação dos alunos e a nota obtida na Prova Brasil. Esta, por sua vez, avalia o desempenho dos alunos dos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental, nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática.

Embora as médias do município só tenham crescido no decorrer das aplicações, percebemos, a partir dos dados da tabela 11, que nos anos iniciais, o município de Maracanaú alcançou a mesma média do Estado (4,9), porém menor que a do Brasil (5,0).

Para os anos finais, o município apresentou média um pouco superior (4,3) que a do Ceará (4,2) e a do país (4,1).

Em síntese, não obstante as médias alcançadas tenham superado as projeções para o município, o alcance das próximas médias representará um grande desafio ao Sistema Educacional de Maracanaú.

Tabela 11: Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB – 2005 a 2011

	Anos Iniciais				Anos Finais			
	2005	2007	2009	2011	2005	2007	2009	2011
Brasil	3,8	4,2	4,6	5,0	3,5	3,8	4,0	4,1
Ceará	3.2	3.8	4.4	4,9	3.1	3.5	3.9	4,2
Maracanaú	3.9	3.8	4.7	4,9	3.0	3.6	4.3	4,3

Fonte: INEP/Portal IDEB – Tabela elaborada pela autora

5.1.6 Profissionais da Educação de Maracanaú

Sobre a política de valorização dos profissionais da educação municipal, dos 951 trabalhadores, que não são docentes ou gestores, 64% possuem Ensino Fundamental completo, 16% apresentam escolarização de nível médio e um pouco mais de 1% possuem nível superior.

Ainda se registra 19% dos trabalhadores em educação com Ensino Fundamental incompleto, o que representa um desafio para a gestão municipal, como mostra a tabela 12.

Tabela 12: Trabalhadores da Educação por Nível de Formação - 2012

Cargo/Função	Total	Nível de Formação			
		Ens. Fund. Completo	Ens. Fund. Incompleto	Ensino Médio	Nível Superior
Secretário(a) Escolar	87	-	-	80	07
Auxiliar de Ensino	07	-	-	02	05
Vigilante	108	92	16	-	-
Porteiro	50	48	02	-	-
Agente Administrativo	68	-	-	68	-
Merendeira	192	160	32	-	-
Auxiliar de Serviços	439	305	134	-	-
Total	951	605	184	150	12

Fonte: Setor de Administração Escolar/SME - 2012

No que se refere ao quadro docente do município, dados da tabela 13 mostram que 91% dos professores foram admitidos através de concurso público, restando apenas 6% que foram admitidos antes de 1988, sem concurso público e 3% de professores com contrato temporário.

Tabela 13: Professores da Rede Municipal por vínculo – 2012

Cargo/Função	Total	Concursados	Situação Funcional	
			Não Concursados	Admitidos Antes de 1988
Professor	2.407	2.197	68	142

Fonte: Setor de Administração Escolar/SME - 2012

No que tange à qualificação profissional dos docentes, quase 100% possuem formação de nível superior e destes, aproximadamente, 56% possuem cursos de pós-graduação – especialização, mestrado e doutorado. Menos de 1% tem nível médio. A tabela a seguir mostra a quantidade de professores da rede municipal, por nível de formação:

Tabela 14: Professores da Rede Municipal por Nível de Formação – 2012

Cargo	Total	Formação		
		Ensino Médio	Nível Superior	Pós-Graduação
Professor	2.407	10	1.061	1.336

Fonte: Setor de Administração Escolar/SME - 2012

Segundo informações da Secretaria Municipal de Educação - SME, Maracanaú vem desenvolvendo uma política de valorização dos profissionais do magistério, quando efetiva a contratação, por meio de concurso público, de professores com licenciatura, e investe na qualificação profissional através do financiamento de 50% cursos de pós-graduação *lato sensu*, oportunizando que os professores também alcancem a ascensão funcional pela titulação adquirida.

5.1.7 Despesas com Educação

Observando os recursos financeiros investidos na educação de Maracanaú, no período de 2006 a 2011, a receita de quase R\$ 186 milhões em 2006 evoluiu para mais de R\$ 451 milhões em 2011, o que corresponde a um aumento de 59% em relação àquele ano.

Vale ressaltar que esses investimentos dizem respeito à manutenção e desenvolvimento do ensino, definidos na Lei de Diretrizes e Bases nº 9.393/96, como despesas realizadas com vistas à consecução dos objetivos básicos das instituições educacionais de todos os níveis, destinando-se a:

- I - remuneração e aperfeiçoamento do pessoal docente e demais profissionais da educação;
- II - aquisição, manutenção, construção e conservação de instalações e equipamentos necessários ao ensino;
- III – uso e manutenção de bens e serviços vinculados ao ensino;
- IV - levantamentos estatísticos, estudos e pesquisas visando precipuamente ao aprimoramento da qualidade e à expansão do ensino;
- V - realização de atividades-meio necessárias ao funcionamento dos sistemas de ensino;
- VI - concessão de bolsas de estudo a alunos de escolas públicas e privadas;
- VII - amortização e custeio de operações de crédito destinadas a atender ao disposto nos incisos deste artigo;
- VIII - aquisição de material didático-escolar e manutenção de programas de transporte escolar. (LDB nº 9.394/96, art. 70)

Tabela 15: Investimentos em Manutenção e Desenvolvimento do Ensino em Maracanaú – 2006 a 2011

Ano	Receita Total do Município	Receita Resultante de Impostos	Investimento em MDE	Percentuais
2006	185.863.690;	119.376.080;	55.388.065;	29,92%
2007	205.109.144;	129.154.188;	62.828.308;	30,69%
2008	273.256.999;	161.965.124;	74.559.103;	28,09%
2009	284.730.902;	163.833.172;	87.458.717;	30,34%
2010	338.804.278;	196.141.152;	103.135.626;	36,03%
2011	451.138.189;	225.226.152;	123.361.974;	28,34%

Fonte: Diretoria de Planejamento/SME - 2012

Observamos também um crescimento na receita resultante de impostos, a qual a Constituição Brasileira de 1988 determina que Estados e Municípios invistam em Manutenção e Desenvolvimento do Ensino – MDE – o percentual mínimo de 25% (vinte e cinco por cento) desse orçamento. Os investimentos, ao longo da série histórica, mantiveram-se, sempre, em patamares superiores ao mínimo constitucionalmente estabelecido.

Maracanaú também conta com as receitas do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB.

Tabela 16: Receitas do FUNDEB e Remuneração dos Profissionais do Magistério de Maracanaú – 2006/2011

Ano	Receitas do FUNDEB	Remuneração dos Profissionais do Magistério	(%) Remuneração dos Profissionais do Magistério
2006	26.785.810,44	20.008.023,32	74,69
2007	35.147.784,04	27.322.264,00	77,74
2008	40.491.281,64	32.458.846,00	67,46
2009	54.753.523,18	36.643.387,00	67,65
2010	62.760.700,67	43.851.473,00	69,87
2011	86.203.496,04	55.803.843,00	64,74

Fonte: Diretoria de Planejamento/SME - 2012

A lei 11.494, de 20 de junho de 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB, determina que pelo menos 60% (sessenta por cento) dos recursos anuais totais do Fundo devem ser destinados ao pagamento da remuneração dos profissionais do magistério da educação básica em efetivo exercício na rede pública.

Como explicita a tabela 16, logo acima, o município vem obedecendo ao dispositivo legal, superando o percentual definido em lei.

Tabela 17: Salários dos Profissionais do Magistério de Maracanaú por 40h semanais

Ano	Salário
2004	1.020,60
2005	1.071,62
2006	1.102,26
2007	1.226,14
2008	1.325,70
2009	1.458,28
2010	1.678,18
2011	1.846,00
2012	2.030,58

Fonte: Diretoria de Planejamento/SME - 2012

O Ministério da Educação - MEC definiu em R\$ 1.451,00 o valor do piso nacional do magistério para o ano de 2012, tendo um aumento de 22,22% em relação a 2011. O reajuste foi calculado com base no crescimento do valor mínimo por aluno do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB) no mesmo período.

Conforme determina a lei que criou o piso, nenhum professor pode receber menos do que o valor determinado por uma jornada de 40 horas semanais.

Com base na tabela 17, o município de Maracanaú vem superando também o valor do piso estipulado para a remuneração dos profissionais do magistério.

5.2 O Programa Mais Educação em Maracanaú

A inclusão de Maracanaú no rol de municípios contemplados com o Programa Mais Educação não foi um processo natural, apesar de atender a todos os requisitos definidos na política do Ministério da Educação: situar-se em Região Metropolitana, ter uma população estimada em mais de 200 mil habitantes e possuir escolas com baixo IDEB.

Numa reunião do Grupo de Trabalho das Grandes Cidades, evento criado pelo Ministério da Educação para discutir temas educacionais comuns aos grandes municípios e apresentar as

ações e programas do MEC, Maracanaú se constituiu como beneficiário do Programa Mais Educação após as reivindicações exercidas pela Secretaria Municipal de Educação, no momento do lançamento do Programa, em 2007.

Inicialmente, essa estratégia de ampliação do tempo escolar foi destinada para 17 (dezessete) escolas, que receberam, no total, R\$ 708.591,70 (setecentos e oito mil, quinhentos e noventa e um reais e setenta centavos) para o custeio das atividades. Em 2009, o programa se estendeu e passou a funcionar em 49 (quarenta e nove) escolas, com um repasse financeiro de R\$ 1.092.086,40 (um milhão e noventa e dois mil, oitenta e seis reais e quarenta centavos).

Desde o ano de 2010, 58 (cinquenta e oito) escolas vêm oferecendo a ampliação da jornada escolar, atendendo 6.150 estudantes, no contraturno escolar.

Este programa propõe-se a reforçar a aprendizagem dos educandos por meio de um conjunto de atividades, como letramento, matemática, rádio escolar, jornal escolar, teatro, horta escolar, atividades esportivas etc.

Diante do exposto, a cultura da jornada escolar ampliada que vem se consolidando nas escolas de Maracanaú, desde 2008, quando o município implantou o Mais Educação, tem se baseado nas diretrizes deste programa, o que nos instigou a conhecer as concepções de educação integral presentes na política educacional brasileira, as implicações das ações atreladas a este modelo de educação no cotidiano da escola, e, principalmente os seus efeitos no desempenho dos educandos.

A seguir, apresentamos uma síntese dos dados coletados para esta pesquisa e a análise dos mesmos, tais como trilhas percorridas em busca de respostas para nossa questão central: Mais educação é mais aprendizagem?

6 ANÁLISE DOS DADOS

Neste capítulo, analisaremos os dados obtidos por meio das técnicas de coleta selecionadas para esta pesquisa (análise documental, observação direta, entrevistas semiestruturadas e grupos focais).

É importante lembrar que, seja na descrição das condições objetivas do programa, seja na investigação das representações dos sujeitos, não foi toda a realidade escolar que procuramos alcançar, mas o cotidiano, os processos, as práticas e as concepções que se relacionaram com o nosso objeto: o Programa Mais Educação em Maracanaú, Ceará.

6.1 Análise Documental

A presença cada vez mais significativa da proposta de ampliação da jornada escolar na legislação brasileira tornou-se uma âncora de sustentação para iniciativas como o Programa Mais Educação.

Sendo assim, analisar os documentos legais, desde a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96), passando pelo Plano Nacional de Educação - PNE - (Lei 10.172/01), e pelo Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação (Decreto 6.094/07) até a Portaria Normativa Interministerial no. 17, de 24 de abril de 2007, que institui nosso objeto de estudo, além da Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007, do FUNDEB, passou a ser uma tarefa imprescindível.

Em síntese, cada um desses documentos faz de alguma maneira, referência à temática sob estudo. Vejamos:

A Constituição Federal de 1988 cita literalmente a educação integral, mas ao assegurar a efetivação de direitos, dentre eles, a educação como dever da família, da comunidade, da sociedade e do poder público, trata-se de condições para a formação integral do homem.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – Lei nº 9.394/96, entre outros aspectos, prevê a ampliação progressiva da jornada escolar do Ensino Fundamental para o regime de tempo integral (arts. 34 e 87), a critério dos estabelecimentos de ensino, considerando essa jornada ampliada como o período em que a criança e o adolescente estão sob a responsabilidade da escola, quer em atividades intraescolares, quer extraescolares.

Além de prever a ampliação do Ensino Fundamental para tempo integral, a Lei nº 9.394/96 admite e valoriza as experiências extraescolares (art. 3º, inciso X), as quais podem ser desenvolvidas com instituições parceiras da escola.

Aliado à Constituição Federal e à LDB, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), por sua vez, propõe, no capítulo V, artigo 53, um sistema articulado e integrado de atenção a esse público, do qual a escola faz parte.

O projeto de lei do Plano Nacional de Educação (PNE), a exemplo dos dispositivos legais já mencionados, retoma e valoriza a educação integral, como possibilidade de formação integral da pessoa.

Paralelamente, em 2007, é lançado o Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE como um conjunto de ações que abriga praticamente todos os programas em desenvolvimento pelo MEC, que incidem globalmente sobre a educação básica. Um deles é o Mais Educação – objeto deste estudo – que se propõe a ampliar o tempo de permanência dos alunos nas escolas, o que implica também a ampliação do espaço escolar para a realização de atividades educativas, artísticas, culturais, esportivas e de lazer.

Também debruçamo-nos sobre o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, instituído pelo Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007 e encontramos diretrizes voltadas para a ampliação do tempo escolar, enquanto possibilidade de combate à repetência pela adoção de práticas como aulas de reforço no contraturno, estudos de recuperação e progressão parcial (Art. 2º, inciso IV). O Compromisso Todos pela Educação reitera a importância de que sejam aumentadas as possibilidades de permanência do aluno sob a responsabilidade da escola (art. 2º, VII), buscando, com isso, tanto uma qualificação dos processos de ensino característicos da escolarização quanto à participação do aluno em projetos socioculturais e ações educativas (art. 2º, XXVII) que visem dar conta das múltiplas possibilidades e dimensões sociais do território e da cidade.

Ainda buscando embasamento legal nos textos oficiais para ações que visam à educação integral, destacamos a Portaria Normativa Interministerial nº 17, de 24 de abril de 2007, que instituiu o Programa Mais Educação para fomentar a educação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio de atividades articuladas ao projeto de aprendizagem desenvolvido pela escola e de atividades socioeducativas no contraturno escolar.

O texto desta Portaria, bem como os demais textos que subsidiam a proposta, utilizam as expressões *educação integral* e *formação integral* com o sentido de ampliação do tempo e do espaço educativo e de extensão daquilo que seria considerado ambiente escolar. Definem educação integral como a possibilidade de formação integral das crianças e adolescentes, em suas diferentes dimensões.

Evidenciamos também o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais do Magistério - FUNDEB que prevê repasse de recursos

acrescido de 25% para alunos da rede pública em regime de tempo integral, como forte estímulo à ampliação da jornada escolar.

Diante deste ordenamento legal, compreendemos que o significado da expressão educação integral não se limita às inovações no interior da escola, como o aumento da jornada escolar.

Este conjunto de documentos reforça os sentidos de responsabilização coletiva da sociedade pela educação de crianças e jovens. Pano de fundo de iniciativas como o Programa Mais Educação.

6.2 Observação Direta

O trabalho de observação estendeu-se ao longo do primeiro semestre letivo de 2012, mais especificamente entre os meses de março e abril, totalizando 25 visitas à Escola Maria de Lourdes Silva. Foram momentos em que aproveitamos para conhecer desde os espaços físicos da escola, suas instalações, equipamentos e profissionais da escola, bem como para apreender os processos, as práticas e as concepções do Programa Mais Educação.

Nesta escola, o Programa tem duas coordenadoras, uma para cada turno, que são responsáveis diretamente pelo funcionamento do Mais Educação. Elas coordenam a realização de 05 atividades. São elas: Letramento, Matemática, Judô, Banda Fanfarra e Rádio Escolar.

Cada atividade tem um monitor definido para atuar durante 03 horas por semana, nos dois turnos, segundo cronograma da escola. Embora não tenhamos percebido nos momentos de observação a articulação entre as atividades e os macrocampos estabelecidos nas diretrizes do Programa, sabemos que elas os integram por encontrarmos essas informações na análise documental.

A seguir, explicitaremos mais cada uma das oficinas selecionadas pela escola, à título de esclarecimentos:

a) Judô: na Escola Maria de Lourdes Silva, a prática de judô acontece, algumas vezes, numa sala de aula desocupada, exígua, na qual se concentram, em média, 20 alunos, sendo a maioria meninos, além do monitor da modalidade. O ambiente é pouco iluminado e ventilado, além de conter cadeiras estudantis que diminuem ainda mais o espaço e representam certo risco de colisão com as crianças. Em outros dias, a atividade também acontece num pequeno pátio reservado para as atividades do Mais Educação, geralmente as de Letramento, devido a falta de espaço exclusivo às aulas de judô. O local destinado depende dos demais eventos da escola.



Oficina de judô – Programa Mais Educação – Escola Maria de Lourdes Silva/2012

b) Letramento: Acontece, frequentemente, em um pequeno pátio coberto, com mesas e cadeiras, lousa móvel e um playground que dispersa as crianças. É um ambiente muito tumultuado. Em média, essa atividade conta com a presença de 26 crianças do 3º ao 5º ano, que se dividem entre essa atividade e o Programa Segundo Tempo.

Para as atividades de Letramento e Matemática, não só o espaço é um questão a ser repensada, como a formação dos monitores. Eis aqui um ponto que muito nos chamou a atenção, já que estas aulas, segundo diretrizes do Programa, configuram-se como fundamentais para que o programa atinja seus objetivos.

Durante os momentos de observação, o que constatamos foram práticas de ensino totalmente arcaicas, descontextualizadas e desconectadas com o currículo escolar. Crianças fazendo cópias mecânicas. Pressupúnhamos que, por se tratar de letramento e de crianças que estão ali para melhorar a aprendizagem e desenvolver competências em leitura e escrita, esse seria um momento riquíssimo, de atividades lúdicas, prazerosas e atrativas, com diversos materiais pedagógicos, que a escola dispõe. Mas para nossa frustração, foi exatamente o contrário: somente lápis e caderno para copiar e responder questões do tipo “*passa as frases para o plural*”, “*dê o feminino de*” e “*separe as sílabas*”.



Oficina de Letramento – Programa Mais Educação – Escola Maria de Lourdes Silva

c) Matemática: para esta atividade, a escola dispõe, além do pequeno pátio coberto, de uma sala de aula comum, onde as crianças permanecem por quase duas horas, duas vezes por semana, com uma monitora. A escola divide a turma para duas monitoras, que são irmãs, e elas são responsáveis pelas oficinas de Letramento e Matemática. Trata-se de um momento pouco atrativo, onde as crianças demonstram certa resistência em participar.

Assim como as aulas de letramento, a mesma dificuldade de novo se impõe: monitora sem formação adequada, com pouca habilidade para lançar mão de outros recursos didáticos, limitando-se a repetir para os poucos presentes como se resolve uma expressão numérica: *“primeiro se elimina os parênteses, depois os colchetes e em seguida as chaves”*.

Além disso, ainda divide a atenção dos alunos com a algazarra dos demais que estão nas atividades do Segundo Tempo, espalhados pela escola jogando futebol, carimba e vôlei. O barulho da área externa desconcentra ainda mais os que estão dentro da sala, que aceitam ficar por muita insistência e pressão da monitora.



Oficina de Matemática – Programa Mais Educação – Escola Maria de Lourdes Silva

d) Rádio escolar: geralmente ocorre na biblioteca da escola ou no pátio reservado ao Mais Educação. Envolve um pequeno grupo de crianças na montagem dos equipamentos (notebook, caixa de som, microfone, data show) para durante o recreio selecionarem músicas e divulgarem recadinhos que os demais enviam.

Como alternativa, o monitor da atividade também oferece a exibição de filmes e vídeos de cantores gospel. A maioria dos alunos não participa diretamente desta oficina e se limita a esperar o horário da prática esportiva.



Oficina de Rádio Escola – Programa Mais Educação – Escola Maria de Lourdes Silva

e) Fanfarras: atividade geralmente desenvolvida na sala de aula, sem os instrumentos musicais, utilizando apenas quadro branco e pincel. As aulas são quase sempre expositivas. Poderia ser a oficina mais interessante, contudo, parece ser a mais rejeitada, pois o monitor não tem condições de utilizar os recursos que possui, devido a falta de espaço que não cause transtornos às demais atividades que ocorrem na escola. Algumas vezes propõe atividade fora da escola, evitando assim, maiores constrangimentos aos demais colegas de trabalho e alunos.



Oficina de Fanfarra – Programa Mais Educação – Escola Maria de Lourdes Silva

f) Programa Segundo Tempo: não se trata de mais uma oficina do Mais Educação e sim de um outro programa que é desenvolvido paralelamente na Escola Maria de Lourdes Silva. Em resumo, pois o mesmo não se constitui em nosso objeto, é uma ação do Ministério do Esporte e, segundo seus próprios termos, tem por objetivo democratizar o acesso à prática do esporte, de forma a promover o desenvolvimento integral de crianças, adolescentes e jovens, como fator de formação da cidadania e melhoria da qualidade de vida, prioritariamente em áreas de vulnerabilidade social. Acontece duas vezes por semana, sob a coordenação de um educador físico, que envolve as crianças na prática esportiva.

Depois de, sucintamente, mencionar e ilustrar com fotos cada atividade do Programa Mais Educação, nas quais nos debruçamos, passaremos adiante a complementar nossas impressões com mais informações colhidas ao longo da pesquisa.

O Programa Mais Educação, nos moldes como está planejado, traz à tona problemáticas que os sujeitos escolares não estavam acostumados a enfrentar. Podemos começar tratando da infraestrutura física das escolas para atender a contento as demandas por educação integral.

Essa questão parece ser um grande desafio, já que foi um ponto destacado por quase todos os sujeitos envolvidos na pesquisa.

Para todas as oficinas, a falta de espaço adequado se constitui um problema, principalmente para as aulas de fanfarra. Sem poder utilizar os instrumentos musicais, o monitor se limita a dar aulas expositivas para crianças, que desinteressadas, tumultuam o ambiente.

Como alternativa, às vezes, reúne as crianças fora da escola para realizar aulas práticas, contudo não deixa de ser uma opção arriscada, já que todos ficam expostos à violência do local, numa rua de acesso, sem pavimentação e completamente isolada.



Oficina de fanfarra – Aula prática em frente à Escola Maria de Lourdes Silva

A escola Maria de Lourdes Silva tenta se reorganizar para atender o turno regular e o contraturno nas mesmas instalações e o que percebemos, de fato, são arranjos físicos para que o Programa aconteça.

As aulas de judô, uma das atividades mais atrativas, não têm um único local definido, acontece às vezes numa sala de aula, às vezes num pequeno pátio, também improvisado para o Programa. Essa mudança de ambientes depende dos eventos da escola.

Nos dias em que as aulas de judô e fanfarra coincidem há sempre uma dificuldade na troca de turmas, ou seja, os alunos que estão na oficina de fanfarra ficam ansiosos pelo judô e as crianças que estão no judô não querem ir para a aula de fanfarra.

As crianças julgam entediante a aula de fanfarra, por ser, na maioria das vezes, teórica, devido à falta de espaço apropriado para utilizar os instrumentos, sem que o barulho não incomode os demais.

As crianças apresentam resistência às aulas de letramento e matemática. Percebemos que a frequência dos alunos às segundas e quartas, dias em que há atividades do Segundo Tempo, é sempre maior devido ao interesse pelo esporte.

Assim, facilmente entendemos a preferência das crianças pelo judô, do Programa Mais Educação, e pelas atividades do Programa Segundo Tempo. São para elas entretenimento e lazer, são prazerosas, diferentes das atividades que fizeram no turno regular.

Nestes momentos, as crianças ficam muito à vontade e demonstram satisfação com o esporte, embora as condições sejam inadequadas: sem quadra, no sol, na areia e com a bola constantemente ultrapassando os muros da escola.

O educador físico, coordenador do Programa Segundo Tempo, tenta dar conta dos alunos jogando, dos que haviam saído para resgatar a bola na rua, dos que integram o time reserva e ainda dos que se dispersam pela escola.



Atividade do Programa Segundo Tempo – Escola Maria de Lourdes Silva

A escola, propositadamente, organizou o calendário de atividades de forma que as atividades de letramento e matemática coincidissem com as do Segundo Tempo, numa tentativa de garantir a frequência das crianças.

Essa seria uma boa estratégia, se não fosse a dificuldade de espaço, já que essas atividades acontecem muito próximas, de maneira que as crianças ficam expostas à sedução do brincar. Sim, essa é uma das ideias que elas têm do contraturno, proporcionado pelos dois programas e reproduzem em suas argumentações.

Temos a impressão de que há um choque de atividades e/ou uma superposição de Programas na escola. Concomitantemente, acontecem as atividades de letramento e matemática do Programa Mais Educação, os esportes do Programa Segundo Tempo e a aula de Educação Física. Há momentos em que não dá para distinguir quem são os alunos dos programas e os do turno regular.

Vale ressaltar que as atividades que estão definidas no calendário nem sempre correspondem às que acontecem. Concluímos, então, que embora os horários estejam definidos, eles podem ser flexíveis, de acordo com as necessidades da escola e a disponibilidade dos monitores.

Outro ponto que merece nossa atenção é a freqüência das crianças no contraturno escolar para participar das atividades do Programa Mais Educação. Embora ainda não seja um complicador, ela é sempre menor nos dias em que não há atividades do Segundo Tempo, como já mencionamos.

De acordo com as informações obtidas, a aceitação dos pais e das crianças é muito boa, mas, muitas vezes, por motivos banais, deixam de freqüentar à escola no turno alternativo.

Porém, para os alunos de 6º ao 9º ano, a realidade é diferente. Eles se consideram “maduros demais” para ir à escola todos os dias participar do Programa Mais Educação, principalmente nos dias de Letramento e Matemática. São pré-adolescentes que se interessam somente pelo judô e pela rádio escolar. Dessa forma, entre os alunos deste segmento, a freqüência deixa a desejar.

Quanto aos recursos materiais disponíveis para todas as atividades do Programa, podemos dizer que são suficientes, que há uma certa variedade e a escola sempre dispõe de recursos para adquirir mais e novos materiais para investir na aprendizagem das crianças. O que falta é capacitar os monitores e estimulá-los a utilizar esses recursos, que podem contribuir muito para o alcance dos objetivos do Programa e da escola.

Com essas questões expostas, oriundas de um longo trabalho de observação, trataremos agora das evidências encontradas nas entrevistas.

6.3 Entrevistas

Como já explicitado, nesta fase da pesquisa, procuramos captar dados, informações, ideias e concepções dos vários sujeitos atuantes no ambiente escolar, principalmente daqueles envolvidos diretamente com o Programa Mais Educação.

Como já definido anteriormente, participaram desta fase da pesquisa como sujeitos entrevistados 03 gestoras escolares – 01 diretora e 02 vice diretoras, 02 coordenadoras do Programa Mais Educação da escola, 05 monitores das oficinas, 02 professores efetivos e 01 técnico da Secretaria de Educação, que coordena o programa no município.

À título de informação, traçamos na tabela 18, logo abaixo, o perfil dos entrevistados:

Tabela 18: Perfil dos sujeitos entrevistados na EMEF Maria de Lourdes Silva - 2012

SUJEITOS	SEXO		FAIXA ETÁRIA			FORMAÇÃO		
	MASC	FEM	20-30	31-40	41-50	FUND	MED	SUP
Diretor	0	3	0	0	3	0	0	3
Coordenador Escola	0	2	0	1	1	0	0	2
Monitores	3	2	3	1	1	0	5	0
Professores	1	1	0	1	1	0	0	2
Técnico SME	1	0	0	1	0	0	0	1

Tabela elaborada pela autora

Como podemos observar, quase 62% dos sujeitos que participaram das entrevistas são do sexo feminino, gênero que ainda predomina entre os profissionais da educação. A maioria tem mais de 40 anos e possuem formação de nível superior.

Iniciamos nossas buscas pelo processo de implantação do programa, no município de Maracanaú, passo que nos possibilitou entender que não foi uma construção específica para a realidade em questão.

“A Secretaria convocou a escola pra receber esse programa. De início houve uma espécie de rejeição, sem conhecer o programa a gente ficou assim, meio alheio as coisas, procuramos até saber porque que a escola tinha que receber esse programa”. (Gestor Escolar 1)

“Tivemos um pouco de rejeição sim, por não conhecer o programa. Era novo. A gente nunca sabe o que vem por aí, mas, como era quase que uma imposição, tinha que receber, a gente abraçou o programa achando realmente que iria melhorar”. (Gestor Escolar 2)

Mesmo com a ideia de articulação e parcerias com entidades da sociedade civil, um dos pressupostos presentes nas diretrizes do Programa é a manutenção da centralidade da escola, como localização da iniciativa educacional.

Contudo, diante dos depoimentos acima, cabe refletir se a escola, neste momento, tem condições objetivas de assumir o protagonismo de um processo bastante complexo, como a transformação da cultura escolar.

De todo modo, as práticas escolares sempre implicarão em mudanças de paradigmas e nas expectativas dos profissionais envolvidos.

Quanto às ideias e concepções que os sujeitos externaram sobre educação integral e o Programa Mais Educação, a que mais se sobressai é a perspectiva de tirar a criança da rua.

“Eu sempre digo para eles: o Mais Educação foi pensado para que as crianças não fiquem na rua, porque quem fica na rua, acaba fazendo besteira. E com o programa, as crianças ficam na escola, e mesmo que elas não queiram, estão fazendo alguma coisa e os pais sabem que estão com as mentes ocupadas, que estão na escola. Se no meu tempo tivesse esse programa, eu teria participado”. (Monitor 1)

“A primeira vantagem que a gente encontra no Mais Educação é fazer com que os alunos sempre estejam na escola, porque eles estando aqui, já se livram de muita coisa fora dos muros da escola, muitas vezes os pais trabalham o dia todo, na parte da tarde ou da manhã eles ficam sós”. (Coordenador Escolar 2)

“Eu acho que é uma oportunidade de tirar essas crianças da rua, né, trazer elas pra um ambiente onde elas vão ter um aprendizado muito melhor, elas não vão estar sem ter o que fazer, elas vão estar aqui e aqui vão ter atividades pro aprendizado delas... na escola, eles têm um ambiente seguro e tranquilo, que fornece algo de melhor pra eles. Não sei se eles estando longe daqui se seria a mesma coisa, eu acho que não. Eu acho que o ambiente que eles estariam seria outro”. (Gestor Escolar 3)

“Na cabeça deles, eles vem pra brincar. Tá entendendo?” (Professor 1)

“Em linhas gerais, como já falei, eu vejo dessa forma, ele, no que diz respeito a tirar o menino da rua, é nota dez. Mas no que diz respeito ao sistema de ensino regular, ele tira o espaço da criança de tentar estudar. Eu vejo dessa forma, eu posso até mudar minha visão ainda, que com certeza o Mais Educação irá melhorar, mas no exato momento eu vejo dessa forma. É um período que tira a criança dos estudos regulares”. (Professor 2)

“(...) nós temos uma professora que ela quer que o Mais Educação seja um reforço pros meninos dela, então ela vê muito defeito, inclusive ela vai até dar uma entrevista pra você e ela vai falar os defeitos que ela acha. A gente já chamou uma pessoa da secretaria, que já conversou pessoalmente com ela. Mas, ela quer mais, ela quer que os meninos aprendam no Mais Educação. Ela disse pra mim assim: “Eu to achando que esses meninos não estão aprendendo nada, vão ficar reprovados”. Eu respondi: reprovados como, se estamos no início do ano. A gente só pode saber de reprovação no terceiro bimestre... então, ela espera muito do Mais Educação, eu digo: “A professora de sala é

você, não é a do Mais Educação. Por mais que seja explicado pra ela isso, ela acha que o Mais Educação deveria ser um reforço”. (Gestor Escolar 2)

Conforme já explicitado, quando fizemos alusão às concepções que mais se evidenciam ao se tratar de educação integral, podemos inferir que o Programa Mais Educação traz em seu bojo um misto de perspectivas.

Uma destas perspectivas traz à tona a ideia da escola que protege e tira a criança da rua. A outra se refere a uma concepção multissetorial, na qual a educação pode e deve se fazer também fora escola, articulando escola e comunidade, através de parcerias e corresponsabilização pela formação de seus cidadãos.

Como um dos propósitos deste trabalho foi analisar o cotidiano escolar, chamou nossa atenção os trechos a seguir que tratam das repercussões decorrentes do Programa Mais Educação na organização e gestão da escola.

Dentre tudo que conseguimos extrair, nada nos pareceu tão relevante para os que ali interagem quanto à questão do espaço físico para o desenvolvimento do Programa. Ou seja, todas as pessoas entrevistadas fizeram referência ao espaço disponibilizado para as atividades como um desafio a ser superado.

À título de ilustração, destacamos alguns trechos que revelam essa problemática:

“A organização não é ruim. Uma das coisas que poderia melhorar é o ambiente, porque recursos existem. A oficina de música não pode ocorrer sem utilizar instrumentos e o barulho desconcentra os demais alunos e atrapalha as outras aulas. É preciso um espaço apropriado. Deveria mudar a questão do espaço. Para ser melhor estruturado, tem que haver um local apropriado. Eu não posso fazer nada. Ou eu dou minha aula, ou não dou. Quando não dá para colocar de jeito nenhum os meninos para tocar, dou aula teórica e trago brinquedos para eles brincarem e relaxarem. Só falar é complicado”. (Monitor 1)

“(…) então a gente vai levando da maneira que pode, apesar do espaço, da estrutura... material tem, a questão é o espaço né?” (Monitor 4)

“É difícil você ficar com uma turma de 35 alunos em um ambiente que não é apropriado, tem oficina do lado que é fanfarra, aí já tocam, já tira a atenção daquele que tá fazendo atividade de Rádio Escola ou outra atividade de Letramento”. (Monitor 5)

Embora uma das diretrizes do Programa Mais Educação seja a articulação da escola com os espaços comunitários onde está inserida, para a escola Maria de Lourdes este tem sido realmente um dos gargalos no desenvolvimento das atividades

É preciso considerar que esta unidade de ensino se localiza geograficamente isolada da sua comunidade, o que dificulta ainda mais a parceria com outros espaços que possam existir.

A ideia da troca com outras instituições sociais, da incorporação de outros agentes no processo educacional, bem como a abertura para o conhecimento sociocultural local não deixa de ser fundamental para o enriquecimento da vida escolar.

“Porém, o grande desafio está em administrar as subjetividades e contradições de cada realidade, de uma forma geral, em larga escala, como pretende o Programa Mais Educação para todo o sistema público nacional” (CAVALIERE, 2010, p. 8).

Além disso, a dificuldade encontrada por muitas comunidades está em vincular os saberes locais às possíveis parcerias, integrar a escola de forma a transbordar por seus arredores, ligando-se às parcerias locais.

Cavaliere (2010) chama a atenção para este fato:

As dificuldades encontram-se no fato de que as comunidades que mais necessitam da integração da escola com o seu entorno, são as comunidades populares, situadas, em geral, em regiões empobrecidas, sem recursos e equipamentos urbanos, públicos ou privados, o que faz com que a busca por novos espaços e parceiros sócio-educacionais, que possam irrigar a escola e ligá-la à vida comunitária, represente uma dificuldade às vezes incontornável. (Cavaliere, 2010, p. 8)

A expectativa de cooperação com a sociedade civil organizada pode gerar decepções numa sociedade onde boa parte da população está longe de usufruir dos direitos básicos de cidadania. Parece ser o caso da nossa escola campo.

Ainda sobre essa problemática e com base no discurso abaixo, devemos considerar também os desafios que se impõe diante da meta que foi estabelecida no Plano Nacional de Educação – PNE, a qual estabelece que a educação integral deve ser oferecida em pelo menos 50% das escolas públicas de educação básica.

Cabe ainda ressaltar que esta mesma meta se repete no Plano Municipal de Educação – PME de Maracanaú, aprovado para o período de 2012 a 2021.

“Não negamos o avanço que Maracanaú tem dado nessa questão, novas escolas, quadras cobertas, aumento na quantidade de salas de aula, mas ainda temos muito a percorrer, em tempo, das novas escolas construídas na última gestão nenhuma foi pensada com a possibilidade da educação integral, porém sabemos que para o desenvolvimento da Educação Integral em nosso município pensar na construção desse novo parque escolar e na adaptação do já existente se faz necessário” (Técnico da SME 1)

Outro ponto dos discursos ouvidos que merece destaque diz respeito à formação e/ou qualificação dos monitores, que nos pareceu também uma questão a ser repensada. Vejamos um pouco do que foi dito:

“Não há monitores capacitados que queiram vir pra essa escola, devido à localização... Tem muita dificuldade. Eles não são daqui da comunidade... Nós não temos pessoas competentes. E de fora, eles não querem vir, pelo fato de

que não é uma atividade remunerada... Eles não querem vir. Então a dificuldade é essa, nós temos pessoas que estão trabalhando aqui com muita boa vontade, tudo bem, mas a dificuldade maior é nessa questão... bons monitores". (Coordenador Escolar 1)

"Eu acho que poderia vir recursos do programa pra dar uma capacitação que pudesse valorizar o nosso currículo, porque nós ficamos aqui um ano, dois anos e quando a gente sai daqui, nós vamos ser as mesmas pessoas. Não vamos ter nada... "Ah, tá aqui. Ele fez isso, nesse período o programa capacitou ele pra isso..." Entendeu? A gente não tem isso, a gente tem uma capacitação modesta...que não dá para colocar no nosso currículo. Acho que deveria ter uma formação em cada área que o monitor fosse atuar, tipo assim um programa prescrito, já que minha área é Rádio Escola, oferecer um curso de rádio, de som, de sonoplastia...Eu acho que programa deveria capacitar periodicamente o seu monitor... Quando termina, você sai como aquela mesma pessoa, não tem uma certificação. Eu acho que o programa, já que ele nos oferece só alimentação e transporte, porque não é pagamento, é ressarcimento, então ele deveria investir mais. Deveria haver um recurso no programa só para os monitores, pra serem capacitados naquela área que eles estão trabalhando com as crianças, porque o que nós sabemos hoje, fomos nós mesmos que conseguimos. Eu mesmo consegui, eu já participava de programas de rádio na comunidade, tinha aquele controle da própria igreja, que a gente montava som, desmontava som, cantávamos na frente, fazíamos louvor. Então a gente aprendeu. Então isso a gente trouxe pra escola, mas só nossas coisas. A gente precisa de técnica, de teoria, pra gente poder trabalhar em cima daquele conteúdo e eu acho que programa deveria nos valorizar dessa maneira. Eu posso sair daqui hoje como simplesmente um monitor de rádio escola, de ligar as mesas, os canais, mas poderia sair como um sonoplasta, com o apoio do Programa Mais Educação. Isso seria importante pra cada um de nós monitores". (Monitor 3)

Durante a pesquisa, percebemos uma desarticulação entre o trabalho pedagógico dos monitores e o dos professores efetivos das turmas. Para comprovar isso basta destacar o discurso de uma professora entrevistada:

"Tem dia que, principalmente em época de provas externas, eu proíbo os meus de vir. Eu digo: "Não, você não vai vir porque precisa estudar, isso aqui vai cair na Prova Brasil, vai cair no SPAECE... Se você passar a tarde toda aqui brincando, você não vai saber o conteúdo". A política é bonita, mas eu vejo falhas... se você ver uma criança de escola particular, ela vai pro professor do reforço, no outro período. Ela senta pra estudar. E esses meninos, que já tem a questão social agravada, vem passar a tarde toda brincando? ... Eu digo mesmo: "Não, num venham não!" Porque eles estavam deixando de fazer o dever de casa pra vir pro Mais Educação. O Mais Educação não ensina o dever de casa pra eles." (Professor 2)

"Com relação ao planejamento, nunca houve esse entrosamento entre o professor e o monitor". (Monitor 2)

"Eu sou muito na minha, a gente se cumprimenta, mas não tem aquela coisa de ficar conversando. Nunca planejamos. O nosso contato é quando há reclamações sobre o barulho e eles pedem a alguém para vir reclamar. Não vou à sala dos professores porque tenho vergonha do barulho que faço na escola". (Monitor 1)

Essa desarticulação do trabalho dos professores e monitores se agrava ainda mais devido o pouco entrosamento. Os discursos abaixo evidenciam uma relação pouco harmoniosa entre professores e monitores e um clima desconfortável entre eles.

“Ninguém vê que eu to aqui não...” (Monitor 2)

“Sinceramente eu não tenho contato nenhum com professores. Até na sala deles eu pouco entrei, se entrei lá foi só quando eles não estavam”. (Monitor 4)

“Então, os professores não... a gente não tem um relacionamento muito, não vou dizer bom, mas a gente não tem um relacionamento muito próximo deles. Fica muito, sabe, separado, Mais Educação e os professores mesmo da escola”. (Monitor 3)

“Existiram situações em que eu precisei usar uma sala ou um objeto pra eu fazer uma atividade com meus alunos e o professor dizer: “Não, eu vou usar”. Eu fui descartado porque simplesmente eu era o monitor e a preferência seria dele”. (Monitor 5)

Um dado coletado que nos levou a fazer novos questionamentos surgiu do seguinte depoimento:

“Uma coisa que eu acho errada é a criança que tem boa aprendizagem não pode participar do Programa. Porque eu já vi dizerem assim: “Ah tio, então não posso participar do Mais Educação porque tenho nota boa? Então eu não vou estudar mais não, pra ficar com nota ruim e eu vou entrar no Mais Educação”. Então eu acho que seria interessante que o programa se entendesse para toda a escola. Pra quem quisesse participar e não só as crianças que estão com dificuldade e sim pra todas. E os pais chegam e perguntam: “Porque é que meu filho não tá? Então o meu filho que é um aluno bom, que tira nota boa não pode participar?”. Eu acho assim uma incógnita, que eu não consigo entender”. (Monitor 4)

Sabemos que o Programa define critérios para participação dos alunos, mas diante de situações como a exposta, não podemos deixar de considerar que há subjacente nos procedimentos de seleção uma postura excludente que não condiz com a essência da escola pública.

É evidente que todos os alunos querem participar de atividades lúdicas, criativas e esportivas, pois são incomparavelmente mais interessantes do que as aulas do turno regular. No entanto, podemos afirmar que, da maneira como está posto, o Programa Mais Educação inclui excluindo alunos na jornada escolar ampliada.

Mesmo com as dificuldades mencionadas até aqui, também ficou muito explícita a boa aceitabilidade do Programa por parte dos pais, e, embora, a maioria não tenha a clareza do que seja o Mais Educação, ainda assim, confiam na instituição escola.

“Sim, eu percebo que eles gostam na medida que eles mandam os meninos. A frequência dos meninos é excelente, não tem o que duvidar, os meninos

mesmo falam: - Tia, a gente tá em casa e o nosso pai, ou a nossa mãe diz: "Hoje tem 'Mais Educação', então vai." Ele não tem encucado na cabeça dele o que é o programa, mas ele tem certeza de que aquilo tá trazendo algum benefício pro filho dele, então, ele tem essa preocupação de mandar a criança". (Gestor Escolar 3)

Uma das primeiras conclusões a que chegamos foi a limitação de se pensar um projeto de educação integral pela via do voluntariado, haja vista a proposta original de Darcy Ribeiro, que investia vultuosas quantias. O Programa Mais Educação não cria identidades.

"Deus me deu paciência, porque é complicado trabalhar com crianças e com instrumentos que fazem barulho. Eu não vou dizer que é ruim, porque tem me ajudado. Mas também não vou dizer que não poderia melhorar. Pelas minhas condições de trabalho, poderia ser bem melhor. Apesar de ser uma escola boa, o meu local de trabalho é muito estressante". (Monitor 1)

"Eles querem que sejam pessoas que tenham formação, só que uma pessoa que já faz uma faculdade não vai querer ganhar uma quantia quase irrisória pra trabalhar a tarde inteira. Então, a gente tem que pegar meninas com segundo grau completo e se não tiver quem oriente, elas ficam soltas mesmo". (Gestor Escolar 2)

"É muito pouco pra você ficar na sala com 35 meninos, a gente que é monitor, não somos remunerados, nós recebemos uma ajuda de custo, pra lanche, merenda, enquanto que o professor na sala de aula, ele quer ficar só com 30, e a gente do Mais Educação já ficamos com 35, eu já cheguei a ficar com 40 meninos numa sala só... As vezes muitos monitores vem porque precisam mesmo daquela ajuda... Mas é só aparecer outra coisa melhor, que vão embora". (Monitor 3)

Uma das conseqüências da rotatividade persistente de profissionais numa instituição é que juntamente com eles, sai também parte da história da escola. Penin (2011) julga que desconsiderar a importância da permanência dos agentes na mesma escola contribui para prejudicar não somente a compreensão daqueles que vivem a escola, mas para melhor planejar seu futuro.

É muito evidente que não está claro para gestores, professores e monitores qual o papel de cada um nesse processo, possivelmente porque esteja fortalecida entre eles a ideia de que suas ações devem ser orientadas pelo órgão central de ensino, ou seja, a Secretaria de Educação. A fragmentação do processo educativo foi identificada também através do processo de planejamento escolar, que não acontece de forma integrada.

Outra constatação é que o Programa Mais Educação configura-se como uma ampliação de jornada escolar e se propõe a ampliar o leque de experiências escolares através da articulação com instituições do entorno da escola para que os alunos desenvolvam atividades diversas no contraturno.

Este modelo tem fundamentação na concepção de Cidade Educadora, cujo documento central – Carta de Barcelona – reúne seus princípios orientadores (GADOTTI, 2004). Entre eles, um considera que a educação não deve ser vista como responsabilidade apenas da comunidade escolar, mas de toda comunidade onde a escola está inserida, diluindo-se as barreiras entre educação formal e não formal e incorporando o entorno da escola como espaço educacional.

Levando em consideração o discurso abaixo, inferimos logo que há muitas dificuldades, inclusive de ordem estrutural, para que essa concepção seja uma alternativa viável em Maracanaú.

“A escola é muito longe da comunidade, os que vem à tarde, eu tenho pena deles, porque vão pra casa almoçar, saem daqui 11 horas, e vêm, em seguida, nessa lonjura toda, no sol quente e ainda ficam naquela sala ali de lado, que também é quente...” (Gestor Escolar 1)

Embora se trate de uma perspectiva de educação integral que se lança para fora da escola, buscando apoio e parcerias com agentes externos a ela, no caso da Escola Maria de Lourdes Silva, há fatores que compromete significativamente essa proposta.

Para tanto, basta observarmos a imagem logo a seguir, que facilmente perceberemos o isolamento da Escola Maria de Lourdes do restante da sua comunidade.

Esta unidade de ensino localiza-se bem mais próximo das margens do Rio Maranguapinho e do Quarto Anel Viário do que da comunidade que atende. Tem em seu entorno apenas terrenos desocupados e alguns galpões e privados, o que a torna bastante vulnerável à ações de violência.

Para agravar ainda mais esta situação, as ruas que dão acesso à escola não são pavimentadas e em época de quadras chuvosas ficam totalmente alagadas, impossibilitando qualquer trânsito.



Fonte: Google Earth

Para a nossa questão central – Mais educação é mais aprendizagem? – encontramos alguns indícios que podem respondê-la, contudo, não da maneira como esperávamos ou como Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro propuseram. Os trechos a seguir revelam qual a relação entre tempo ampliado e desempenho escolar.

“É para influenciar, mas nem todos os alunos vão conseguir. Nem todos tem paciência para assimilar e música tem muito de assimilação. Você pega uma figura e associa um valor. Dentro desse contexto, eu uso muito matemática para dar aula de música. Os princípios básicos, alguns tem facilidade, mas a maioria sente dificuldade. Por isso que alguns alunos não gostam de mim, por causa da matemática, que para eles, já basta a da escola”. (Monitor 1)

“Sinceramente, eu não vejo assim muita influência em termo de aprendizagem. Eu queria que fosse assim, porque eu tenho vontade que esses meninos realmente aprendam, para mim, o programa motiva os meninos a querer se dedicar mais à escola. (Gestor Escolar 3)

“Eu já vi situações de: “Pra que é que o Mais Educação tá servindo?” Eu acho assim, se o professor que é formado não consegue repassar o que o aluno deve aprender, imagina o Mais Educação, que é um projeto só de reforço pra ver se aquele aluno desenvolve alguma coisa. Eu acho que o principal tem que

ser o professor e muitas vezes eu vi questões assim: “Pra que é que esse projeto serve? Porque esses meninos não estão aprendendo nada.”. Na verdade é pra aprender com o professor. Nós é só pra reforçar o que eles estão ensinando.” (Monitor 2)

“Houve uma melhora, no entanto, não temos dados quantitativos comprobatórios específicos para esse fim, o que temos são dos dados das avaliações externas, onde as escolas que possuem o Programa deram um salto em seus índices e dados qualitativos com depoimentos dos gestores, dos educandos e dos pais destes”. (Técnico da SME 1)

Efetivamente não encontramos dados concretos que comprovem os efeitos do Programa Mais Educação diretamente no desempenho escolar. Embora a escola tenha alcançado melhores resultados nas avaliações externas, não podemos atribuir esse fato exclusivamente à política sob estudo, já que a escola é alvo de um conjunto de ações e programas voltados para a melhoria da aprendizagem.

Além disso, percebemos claramente nas falas destacadas acima que os próprios sujeitos que atuam diretamente com o programa não acreditam na possibilidade do Mais Educação melhorar os níveis de aprendizagem dos alunos.

Entretanto, podemos deduzir que oferecer novas oportunidades de aprendizagem, sejam elas cognitivas ou sociais, mesmo que em condições precarizadas, há de ter um valor significativo para crianças e adolescentes em situações de vulnerabilidade.

Em suas diretrizes, o Programa Mais Educação valoriza a ampliação do tempo e do espaço educativo, a articulação da comunidade e de ações que tenha as mesmas finalidades, mas não enfatiza, literalmente em seus termos, a elevação dos níveis de aprendizagem como um de seus propósitos, embora os indicadores escolares sejam os requisitos para a sua implantação.

6.4 Grupos focais

Como já justificado anteriormente, essa técnica foi utilizada por ser a estratégia que mais se adequava à coleta de informações junto aos grupos de crianças envolvidas no Programa Mais Educação da Escola Maria de Lourdes Silva, em Maracanaú.

De forma simples, as crianças que participaram deste momento complementaram nossas impressões e confirmaram respostas já colhidas durante algumas entrevistas. Podemos dizer, em linhas gerais, que as ideias convergem quase em sua totalidade para os pontos destacados no item 6.3

Contudo, dois pontos nos chamaram a atenção: o primeiro diz respeito à superposição de programas que se desenvolvem concomitantemente naquela escola. Há, além do Mais Educação, o Programa Segundo Tempo e o Escola Aberta, que possuem objetivos diferentes, embora sejam voltados para comunidades em situação de vulnerabilidade social. Pelas falas das crianças, podemos concluir que elas confundem a natureza dos programas, considerando todos como opções de lazer e entretenimento dentro da comunidade.

O segundo ponto nos faz perceber que os alunos não se sentem diminuídos por participar do programa, tendo em vista o critério de seleção deles: baixa aprendizagem. Não há explícito um estigma nas crianças que foram selecionadas.

Fazemos esse comentário, porque na efervescência das ideias, quando iniciamos o projeto de pesquisa, essa foi uma das que passou pela nossa cabeça, embora não tenhamos feito referência neste trabalho, portanto não pretendemos aprofundar essa discussão.

O que encontramos, de fato, foram alunos dos anos finais do Ensino Fundamental que freqüentavam apenas às atividades que mais lhes interessavam, como o judô, por exemplo, mas não por se sentirem envergonhados e sim por se considerarem maduros suficientes para fazerem suas escolhas, o que é muito natural na fase de vida em que se encontram.

Feitas essas exposições acerca de todas as estratégias de coleta de dados e tendo destacado o que de mais relevante extraímos delas, passaremos a tecer nossas conclusões sobre os achados a fim de concluir este trabalho, porém enfatizando que não se trata de um produto acabado, mas sempre em construção, fruto de toda pesquisa científica.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste estudo, tecemos muitas considerações empíricas, práticas e teóricas sobre os dados analisados. À título de conclusão, retomaremos algumas delas, mas antes é preciso esclarecer que não temos a intenção de generalizar a situação evidenciada para todas as experiências de ampliação da jornada escolar através do Programa Mais Educação.

Isso significa dizer que os dados apresentados correspondem à realidade do espaço devidamente delimitado neste trabalho.

Quando nos propomos a estudar a escola, a primeira reflexão que se evidencia é que ela, apesar de questionada sobre vários aspectos, apresenta-se como uma instituição sólida no contexto da sociedade moderna. Indivíduos de todas as classes sociais clamam por ela, exigindo seu crescimento e aprimoramento para cumprir aquilo que ela promete.

Diante desta constatação, partimos para a difícil tarefa de articular teorias educacionais numa perspectiva histórica, tomando como foco a escola no seu dia a dia e buscando entender como se determinam reciprocamente os processos internos, burocráticos ou não, com os processos sociais mais amplos que estão ocorrendo num determinado período e conjuntura.

Assim, avaliar o Programa Mais Educação, em Maracanaú, possibilitou enunciar que concepção de educação integral está presente na prática, que situações ocorrem no cotidiano escolar e quais as suas repercussões, além de nos levar a compreender as relações que se estabelecem quando se trata de tempo de escola e rendimento.

Ao confrontarmos dados concretos e representações, ficou claro que o governo federal tem configurado o Programa Mais Educação como sua grande investida na educação nacional.

Revestido de um caráter de educação integral, o Programa prevê a ampliação dos espaços e dos tempos educativos através de atividades socioeducativas no contraturno escolar, para crianças do Ensino Fundamental das escolas públicas, em situação de vulnerabilidade social.

Esse programa ainda toma como base a articulação de ações e projetos do Governo Federal, gestados por um planejamento territorial de ações intersetoriais locais, e a participação da sociedade civil, de organizações não governamentais e esfera privada, com a finalidade de diminuir a desigualdade educacional no país.

Contudo, o Mais Educação se expressa, de forma implícita, como um processo de desresponsabilização do Estado pela educação; uma tendência de descentralização das políticas sociais e uma possível desarticulação entre o turno “curricular” e o turno de “atividades diferenciadas” previstas nos nove macrocampos do programa.

Ainda impõe a ampliação das funções da escola e, conseqüentemente do professor, mudando a centralidade da escola como único espaço educativo.

Percebemos que diretores, coordenadores, professores, monitores e alunos apresentam ideias diferentes sobre educação integral e sobre o próprio programa em questão, revelando inconsistências e conflitos na prática.

Além disso, compreendemos também que, por conseqüência do Programa Mais Educação, a organização escolar, sua estrutura, o tempo, os espaços pedagógicos e o métodos são reconfigurados para dar conta dos fins ampliados que esta política passou a exigir.

Essas reconfigurações têm como base as ideias e concepções de educação integral presentes nos discursos dos sujeitos envolvidos e se tornam pano de fundo para a prática do Programa Mais Educação.

Facilmente identificamos a perspectiva de que o Mais Educação serve para proteger as crianças de situações de vulnerabilidade social como violência, exploração e delinqüência, em detrimento da melhoria do desempenho escolar.

Da maneira em que está posto, pareceu-nos que ficou em segundo plano considerar os aspectos tempo e espaço na perspectiva de que os mesmos representem novas oportunidades de aprendizagens significativas.

O confinamento por várias horas dentro de uma escola não arquitetada para o fim de educação integral, a pulverização de atividades desconectadas e inseqüentes, transformadas em paliativas do tempo podem levar à desvalorização da ação educativa do Programa.

Ainda acerca das situações do cotidiano escolar e as repercussões decorrentes do Programa, ressaltamos que o mesmo desafia tanto a gestão educacional quanto à escolar no tocante à organização e operacionalização.

Uma das principais dificuldades diz respeito à condição de infraestrutura física da escola para atender a contento todas as atividades em curso, paralelamente ao ensino regular.

Somamos a isso a necessidade urgente de se buscar estratégias para qualificar os monitores que estão atuando no Programa a fim de minimizar as lacunas existentes na formação dos mesmos, além de inseri-los de fato no contexto escolar, fazendo com que haja um trabalho articulado e integrado entre professores e monitores e de ambos com o projeto político pedagógico da escola.

Nesta perspectiva, faz-se necessário também voltar o olhar para o professor, que tem papel fundamental neste processo. Oferecer a formação continuada para professores em

exercício para esse novo paradigma educacional é uma ação imprescindível para que a política nacional de educação integral possa, de fato, ser implementada.

Quanto à precarização do vínculo empregatício que o Programa adota, esta é uma questão que foge da competência das gestões, mas que não pode ser esquecida e deve ser pauta de muitas discussões, já que para este estudo ficou aparente que somente pela via do voluntariado não é possível oferecer oportunidades significativas de aprendizagem aos estudantes, além de se constituir na subtração de direitos fundamentais dos trabalhadores.

Outra consequência deste modelo é a alta rotatividade de monitores que dificulta a rotina e a identificação com a escola, bem como pode comprometer os resultados do Programa no desempenho escolar, embora não possamos afirmar que haja essa influência, como já mencionamos.

Podemos concluir também que dentro do Programa Mais Educação há muitas possibilidades que precisam ser melhor vivenciadas. A relação que se estabelece entre o Programa e a aprendizagem das crianças ainda não pode ser mensurada, pelo menos não com as ferramentas que utilizamos nesta avaliação.

Contudo, vivenciar o cotidiano de uma escola pública com ampliação de jornada escolar através de atividades no contraturno, materializadas pelo Mais Educação, possibilitou-nos confirmar os pressupostos que nortearam nossa pesquisa: maior quantidade de tempo não determina por si só práticas escolares qualitativamente diferentes e há múltiplas e diferentes variáveis que interagem e permeiam o contexto escolar.

Cabe ainda destacar que embora a incorporação de outros elementos ao cotidiano da escola – como espaços comunitários; tempo adicional ao tempo regular; diversificação de atividades oferecidas aos alunos; participação de outros atores na cena escolar – sejam importantes para que a instituição repense seu papel que se amplia cada vez mais, fica a sensação de impotência para organizar esses elementos diante da fragilidade do projeto pedagógico da escola pública.

Os resultados desta pesquisa nos mostra também que uma política/programa não pode ser analisada apenas pelos seus objetivos, mas pela realidade que fica exposta a partir de sua implementação.

Mesmo com a compreensão de que a educação integral no Brasil é uma política pública em construção e um grande desafio para os gestores educacionais, professores e comunidades e embora seja capaz de ampliar o direito à educação básica e colaborar para reinventar e escola, ao nosso ver, a proposta de educação integral do Governo Federal, ora em vigor

concretizada no Programa Mais Educação, parece não ser capaz de traduzir o pensamento de Cavaliere (2009):

construir uma escola a mais justa possível, a mais democrática possível, com papel socializador efetivo, atenta aos novos saberes e questões do conhecimento, muito provavelmente incluirá a ampliação do seu tempo e a estabilidade de seus atores. Implicará, principalmente, melhor definição de sua identidade institucional. Essa melhor definição requer seu fortalecimento como local público destinado a garantir o desenvolvimento e o bem-estar de todas as crianças e jovens brasileiros. (CAVALIERE, 2009, p. 61)

Todas as questões levantadas por este trabalho convergem para uma problemática que permanece bastante atual e torna-se alvo para qualquer pesquisa que enverede nessa direção.

Esperamos, então, que os resultados aqui mencionados ofereçam subsídios para a tomada de decisão por parte dos planejadores de políticas públicas, visando à melhoria dos serviços educacionais e, conseqüentemente, do desempenho escolar dos alunos, contribuindo, assim, para construir uma educação integral de qualidade, como direito e condição primeira para reduzir as desigualdades sociais.

REFERÊNCIAS

ABDALLA, M. de F. B e MOTA, S. M. C. A escola de tempo integral e suas implicações na prática docente. In: COELHO, L. M. C. da C. (Org.) *Educação integral em tempo integral: estudos e experiências em processo*. Petrópolis, RJ: DP ET Alii; Rio de Janeiro: FAPERJ, 2009.

AGUILLAR, M. J. e ANDER-EGG, E. *Avaliação de Serviços e Programas Sociais*. Petrópolis: Vozes. 1994.

ALBUQUERQUE, M. G. M. T. O lugar da escola no planejamento educacional: contextos e conceitos necessários à compreensão da profissão docente. In: SALES, J. A. M. de; et al (Orgs.). *Formação e práticas docentes*. Fortaleza: EdUECE, 2007. 336p.

ANTUNES, A. *Educação cidadã, educação integral: fundamentos e práticas*. São Paulo, SP: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2010.

ANTUNES, R. Trabalho e precarização numa ordem neoliberal. In: GENTILLI, P. e FRIGOTTO, G. (Orgs.). *A cidadania negada: políticas de exclusão na educação e no trabalho*. 5. ed. – São Paulo: Cortez; (Buenos Aires, Argentina): CLACSO, 2011.

ARRETCHE, M. T. S. Tendências no estudo sobre avaliação. In: RICO, E. M. (Org.). *Avaliação de políticas sociais: uma questão em debate*. 6. ed. São Paulo: Cortez: Instituto de Estudos Especiais, 2009.

BOMENY, H. A escola no Brasil de Darcy Ribeiro. In: MAURÍCIO, L. V. (Org.). *Educação integral e tempo integral*. INEP: Em Aberto, Brasília, v. 22, n. 80, abr. 2009.

BRANDÃO, Z. Escola de tempo integral e cidadania escolar. In: MAURÍCIO, L. V. (Org.). *Educação integral e tempo integral*. INEP: Em Aberto, Brasília, v. 22, n. 80, abr. 2009.

BRASIL, Constituição Federal (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado, 1988.

_____. *Lei 10.172, de 09/01/2001*. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências.

_____. *Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

_____. *Lei 8.069 de 13 de julho de 1990*. Institui o Estatuto da Criança e do Adolescente.

_____. *Decreto 6.094 de 24 de abril de 2007*. Dispõe sobre a implementação do Compromisso Todos Pela Educação.

_____. *Decreto 7.083 de 27 de janeiro de 2010*. Dispõe sobre o Programa Mais Educação.

BUARQUE, C. *A revolução das prioridades*. São Paulo: Paz e Terra. 1994.

BRAVO, M. I. S; PEREIRA, P. A. P. (Orgs.). *Política social e democracia*. São Paulo: Cortez; Rio de Janeiro: UERJ, 2001.

CARVALHO, A. M. P. de. Políticas públicas e o dilema de enfrentamento das desigualdades: um olhar crítico sobre a América Latina no século XXI. In: SOUSA, F. J. P. de. (Org.). *Poder e políticas públicas na América Latina*. Fortaleza: Edições UFC, 2010.

CAVALIERE, A. M; MAURICIO, L. V. Práticas de ampliação da jornada escolar no ensino fundamental: sobre modelos e realidades. In: *Anais 34 reunião Anual da ANPED, 2011, Natal. Educação e justiça social*. Natal: ANPED, 2011. v.1. p.1-15. Disponível em: <HTTP://34reuniao.anped.org.br/images/trabalhos/GT13/GT13-163%20int.pdf>. Acesso em 03 dezembro de 2012.

CAVALIERE, A. M. V. (Orgs.). *Educação brasileira e(m) tempo integral*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

CAVALIERE, A. M. Questões sobre uma proposta nacional de gestão escolar local. In: IV Congresso Luso Brasileiro, I Congresso Ibero Brasileiro, 2010, Elvas, Cáceres e Mérida. *Anais*

Espaço Público da Educação: emergência de políticas e práticas de gestão local, regional e nacional, 2010. v.9. p.1-11.

Disponível em: <http://www.anpae.org.br/iberolusobrasileiro2010/cdrom/10.pdf>. Acesso em 03 de dezembro de 2012.

_____. *A Educação integral na obra de Anísio Teixeira*. Trabalho apresentado. In: Jornada de Pesquisadores do Centro de Filosofia e Ciências Humanas da UFRJ, 2000.

_____. *Tempo de escola e qualidade na educação pública*. In: Educação e Sociedade. Campinas, vol. 28, n. 100 – Especial, p. 1015-1035, out. 2007. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>.

_____. Escolas de tempo integral versus alunos em tempo integral. In: MAURÍCIO, L. V. (Org.). *Educação integral e tempo integral*. INEP: Em Aberto, Brasília, v. 22, n. 80, abr. 2009.

CHAVES, M. W. Educação integral: uma proposta de inovação pedagógica na administração escolar de Anísio Teixeira no Rio de Janeiro dos anos 30. In: COELHO, L. M. C. da C e

COELHO, L. M. C. da C. (Org.) *Educação integral em tempo integral: estudos e experiências em processo*. Petrópolis, RJ: DP ET Alii; Rio de Janeiro: FAPERJ, 2009.

_____. *Políticas públicas municipais de jornada ampliada na escola: perseguindo uma concepção de educação integral*. UNIRIO. Observatório da Educação – CAPES/INEP. 2009.

_____. História(s) da educação integral. In: MAURÍCIO, L. V. (Org.). *Educação integral e tempo integral*. INEP: Em Aberto, Brasília, v. 22, n. 80, abr. 2009.

COELHO, L. M. C. da C e CAVALIERE, A. M. V. (Orgs.). *Educação brasileira e(m) tempo integral*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

COELHO, L. M.; MENEZES, J. *Tempo integral no ensino fundamental: ordenamento constitucional-legal em discussão*. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 30., Caxambu, 2007. Anais... 2007.

COHEN, E; FRANCO, R. *Avaliação de projetos sociais*. 7.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

CORAGGIO, J. L. Propostas do Banco Mundial para a educação: sentido oculto ou problema de concepção. In: TOMMASI, L. de; WARDE, M. J; HADDAD, S. *O Banco Mundial e as políticas educacionais*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

GADOTTI, M. et alii. *Cidade educadora: princípios e experiências*. São Paulo: Cortez, Instituto Paulo Freire, 2004.

GALLO, S. A educação integral numa perspectiva anarquista. In: COELHO, L. M. C. da C e

GATTI, B. A. Grupo focal na pesquisa em Ciências Sociais e Humanas. Brasília, DF: Líber Livro Editora, 2005.

GUARÁ, I. M.F. R. Educação e desenvolvimento integral: articulando saberes na escola e além da escola. In: MAURÍCIO, L. V. (Org.). *Educação integral e tempo integral*. INEP: Em Aberto, Brasília, v. 22, n. 80, abr. 2009.

GROSBAUM, M. W. e DAVIS, C. L. F. *Progestão: como promover o sucesso da aprendizagem do aluno e sua permanência na escola?* Brasília: CONSED – Conselho Nacional de Secretários de Educação, 2001.

HAGUETTE, A. Escola de tempo integral. *O Povo*. Fortaleza, p. 7, 04 nov. 2012.

HOLANDA, N. *Avaliação de programas: conceitos básicos sobre a avaliação “ex post” de programas e projetos*. Editora ABC Fortaleza, 2006.

IOSCHPE, G. Entre as promessas para educação, nem tudo funciona. *Veja*. 08 dez. 2012. Disponível em: <http://veja.abril.com.br/noticia/educacao/o-que-os-candidatos-estao-dizendo-e-o-que-funciona-mesmo>

LAKATOS, E. MARCONI, M. *Fundamentos de metodologia científica*. São Paulo: Atlas, 1992.

LOBO, T. Avaliação de processos e impactos em programas sociais: algumas questões para a reflexão. In: RICO, E. M. (Org.). *Avaliação de políticas sociais: uma questão em debate*. 6. ed. São Paulo: Cortez: Instituto de Estudos Especiais, 2009.

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

MANZINI, E. J. *Entrevista semiestruturada: análise de objetos e de roteiro*. 2003. Disponível em <http://www.sepq.org.br/llsipeq/anais/pdf/gt3/04.pdf>.

MAURÍCIO, L. V. (Org.). *Educação integral e tempo integral*. INEP: Em Aberto, Brasília, v. 22, n. 80, abr. 2009.

MEC. Manifestos dos pioneiros da Educação Nova (1932) e dos educadores 1959. Fernando de Azevedo... [et al.]. – Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. 122 p. – (Coleção Educadores). Disponível em <http://www.dominiopublico.gov.br/texto/me4707.pdf>.

MEC. *Educação integral: texto referência para o debate nacional*. - Brasília: SECAD, 2009. 52 p.: il. – (Série Mais Educação).

MEC. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. *Programa Mais Educação – Gestão Intersectorial no Município*. Brasília – DF, 2008.

MEC. *Portaria Interministerial 17 de 24 de abril de 2007*. Institui o Programa Mais Educação.

MEC. *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil: conhecimento de mundo*. Brasília: SEF, 1998. v. 3.

MEC. *Educação integral/educação integrada e(m) tempo integral: concepções e práticas na educação brasileira*. Brasília: SECAD, 2009.

MEC. *Mais Educação: passo a passo*. Brasília: SECAD, 2009.

MINAYO, M. C. de S. (Org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 19. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

_____. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. São Paulo: Hucitec, 2006.

MONTEIRO, A. M. CIEP: escola de formação de professores. In: MAURÍCIO, L. V. (Org.). *Educação integral e tempo integral*. INEP: Em Aberto, Brasília, v. 22, n. 80, abr. 2009.

MOREIRA, A. F. B. (Org.) *Currículo: políticas e práticas*. Campinas, SP: Papyrus, 1999. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

NUNES, C. Centro educacional Carneiro Ribeiro: concepção e realização de uma experiência de educação integral no Brasil. In: MAURÍCIO, L. V. (Org.). *Educação integral e tempo integral*. INEP: Em Aberto, Brasília, v. 22, n. 80, abr. 2009.

OMOTE, S. *Revisão por pares na revista brasileira de educação especial*. Revista Brasileira de Educação Especial. Marília, vol. 11, n.3, p.321-466, set-dez, 2005.

OSZLAK, O. Responsabilización o responsabilidad?: el sujeto y el objeto de um Estado responsable. In: Responsabilización y evaluación de la gestión pública. Caracas: Centro Latinoamericano de Administración para el Desarrollo; Editorial Texto, C.A., 2005. P. 239-272.

PARO, V. H. Educação integral em tempo integral: uma concepção de educação para a modernidade. In: COELHO, L. M. C. da C. (Org.) *Educação integral em tempo integral: estudos e experiências em processo*. Petrópolis, RJ: DP ET Alii; Rio de Janeiro: FAPERJ, 2009.

PAULA, L. A. M. de. *Marco teórico sobre avaliação e monitoramento*. S.I., CLAD, 2001.

PENIN, S. Cotidiano e escola: a obra em construção: o poder das práticas cotidianas na transformação da escola. 2. ed. – São Paulo: Cortez, 2011.

PUGLISI, M. L. e FRANCO, B. *Análise de conteúdo*. 2. ed. Brasília: Líber Livro, 2005.

RICO, E. M. (Org.). *Avaliação de políticas sociais: uma questão em debate*. 6. ed. São Paulo: Cortez: Instituto de Estudos Especiais, 2009.

RODRIGUES, L. C. *Propostas para uma avaliação em profundidade de políticas públicas sociais*. In: Revista Aval, UFC, Ano 01, vol. 01, nº 01, jan-jun/2008.

ROSSI, P. H. e FREEMAN, H e LIPSEY, M. *Evaluation: a systematic approach*. 6. ed. California, Thousand Oaks: Sage Publications, 1999.

SAVIANI, D. *A ideia de sistema nacional de ensino e as dificuldades para a sua realização no Brasil no século XIX*. III Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação, p. 251-256. Coimbra, 2000.

_____. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

_____. *Plano de Desenvolvimento da Educação: análise crítica da política do MEC*. Campinas, SP: Autores Associados, 2009. - (coleção Polêmicas do nosso tempo)

SHIROMA, E. O; MORAES, M. C. M. de; EVANGELISTA, O. *Política Educacional*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

TEIXEIRA, Anísio. *Uma experiência de educação primária integral no Brasil*. Revista brasileira de estudos pedagógicos, Brasília, n. 87, v. 38, p. 21-33, 1962.

_____. *Educação não é privilégio*. Companhia editora nacional, São Paulo, 1971.

_____. *Sobre o problema de como financiar a educação do povo brasileiro: bases para a discussão do financiamento dos sistemas públicos de educação*. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Brasília, n. 194, v. 80, p. 102 – 112. 1999.

_____. *Educação não é privilégio*. 7. ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2007. (Coleção Anísio Teixeira, vol. 06)

TENDÊNCIAS PARA EDUCAÇÃO INTEGRAL. São Paulo: Fundação Itaú Social – CENPEC, 2011.

TOMMASI, L. de; WARDE, M. J; HADDAD, S. (Orgs.) *O Banco Mundial e as políticas educacionais*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

TRIVIÑOS, A. N. S. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1987.

VERGARA, S. C. *Projetos e relatórios de pesquisa em administração*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

VIANNA, H. M. *Fundamentos de um programa de avaliação educacional*. Brasília: Liber Livro Editora, 2005.

VIEIRA, S. L. Neoliberalismo, privatização e educação no Brasil. In: OLIVEIRA, R. P. de. (Org.) *Política educacional: impasses e alternativas*. São Paulo, SP: Cortez, 1995.

YIN, R. K. *Estudo de caso: planejamento e métodos*. 4. ed. Porto Alegre: Bookman, 2010.

<http://www.mec.gov.br>

<http://www.fnde.gov.br>

<http://www.inep.gov.br>

APÊNDICE

ROTEIRO DE ENTREVISTA COM O PROFESSOR COORDENADOR

- 1- Você acompanhou o processo de implantação do programa Mais Educação nesta escola como Professor Coordenador Pedagógico? Como ocorreu?
- 2- Recebeu orientação específica para implantação deste programa na escola? Justificar.
- 3- Existe articulação entre o proposto pelo currículo básico no ensino fundamental e o currículo proposto pelas atividades do programa? Comente
- 4- Como PC do Programa Mais Educação, destaque pontos facilitadores e dificultadores que você encontra na atuação desse programa.
- 5- Você percebe alguma mudança no desempenho dos alunos que frequentam o Programa Mais Educação?
- 6- Para você, quais fatores podem ter influenciado este resultado?
- 7- Como você avalia o programa Mais Educação na sua escola?

ROTEIRO DE ENTREVISTA COM COORDENADOR DO PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO DA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO

- 1- Considerando sua função na Secretaria de Educação, relate como ocorreu o processo de implantação do Programa Mais Educação no município.
- 2- Relate como ocorreu o processo de formação dos gestores e professores das escolas no momento da implantação do Programa Mais Educação no município.
- 3- Quais os critérios de escolha das escolas para desenvolver o Programa Mais Educação?
- 4- Quais as maiores dificuldades encontradas após o primeiro ano de implantação deste programa?
- 5- Houve algum suporte da Secretaria de Educação e/ou do MEC às escolas para implantação do Programa? Como foi?
- 6- O desempenho dos alunos que frequentam o Programa melhorou? Como a Secretaria de Educação avalia isso? Com base em que dados?
- 7- Para você, quais fatores podem ter influenciado este resultado?
- 8- Como você avalia o Programa Mais Educação em Maracanaú?

ROTEIRO DE ENTREVISTA COM O DIRETOR DA ESCOLA

- 1- Quando ocorreu a implantação do Programa Mais Educação?
- 2- Relate como foi o processo de adesão desta escola ao Programa Mais Educação.

3- Comente sobre o Programa Mais Educação na sua escola, quanto:

a- à organização da escola para atender o projeto na sua amplitude;

b- às potencialidades e dificuldades apresentadas pelos alunos, professores e demais servidores da escola;

c- ao relacionamento e aceitação dos pais a este programa.

4- A sua escola recebe algum tipo de suporte da Secretaria de Educação e/ou do MEC para desenvolver o Programa? Qual?

5 - Há críticas do grupo de professores ao Programa? Quais?

6- Você percebe alguma relação entre o Programa Mais Educação e o desempenho dos alunos?

Você acha que existe integração do programa com a escola? Por quê?

Você acha que existe integração do programa com as famílias? Por quê?

Como você avalia o Programa Mais Educação na sua escola?

ROTEIRO DE ENTREVISTA COM OS PROFESSORES EFETIVOS DA ESCOLA

1- Você conhece o Programa Mais Educação?

2- Como foi o processo de implantação do Programa Mais Educação nesta escola?

3- Comente sobre o Programa Mais Educação na sua escola, quanto:

a- à organização da escola para atender o projeto na sua amplitude;

b- às potencialidades e dificuldades apresentadas pelos alunos e demais servidores da escola;

c- ao relacionamento e aceitação dos pais a este programa.

4- Como é sua relação com os monitores do Programa? Vocês planejam estratégias pedagógicas para melhorar o desempenho dos alunos?

5 - Há críticas ao Programa? Quais?

6- Você tem notado alguma mudança de comportamento nas crianças que participam do programa?

7- Você tem observado avanços em relação à aprendizagem nas crianças que participam do programa?

8- Como você avalia o Programa Mais Educação na sua escola?

ROTEIRO DE ENTREVISTA COM OS MONITORES DO PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO

1- Qual a sua formação?

2- Você participa do Programa nesta escola desde a implantação?

3- Comente sobre o Programa Mais Educação na sua escola, quanto:

- a- à organização da escola para atender o projeto na sua amplitude;
 - b- às potencialidades e dificuldades apresentadas pelos alunos e demais servidores da escola;
 - c- ao relacionamento e aceitação dos pais a este programa.
- 4- Como é sua relação com os professores da escola? Vocês planejam estratégias pedagógicas para melhorar o desempenho dos alunos?
 - 5 - Há críticas ao Programa? Quais?
 - 6- Você percebe alguma relação entre o Programa Mais Educação e o desempenho dos alunos?
 - 7- Você se sente reconhecido pelo trabalho que desenvolve com as crianças?
 - 8 - Como você avalia o Programa Mais Educação na sua escola?

ROTEIRO DE ENTREVISTA COM OS ALUNOS DO PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO

- 1- Você gosta da escola? Por quê?
- 2- Quanto tempo você fica na escola?
- 3- Você frequenta regularmente a escola?
- 4- Que atividades você desenvolve na escola? Qual a que mais gosta?
- 5- O que você acha do Programa Mais Educação na sua escola? Por quê?
- 6 - Do que você mais gosta no Programa Mais Educação? Por quê?
- 7- Seus pais gostam do Programa Mais Educação? Eles incentivam a sua participação no Programa?
- 8- Você acha que o Programa Mais Educação lhe ajuda nos estudos? Como?
- 9 - O que mudou em você e na sua vida depois que começou a participar do Programa Mais Educação?
- 10 - O que você aprendeu no Programa Mais Educação?
- 11 - O que você mudaria no projeto?