



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

SOLANGE MARIA COLARES GARCIA

**POLÍTICA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL:  
AVALIAÇÃO DO PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO NO  
SISTEMA PÚBLICO MUNICIPAL DE ENSINO DE  
FORTALEZA**

FORTALEZA  
2013

SOLANGE MARIA COLARES GARCIA

**POLÍTICA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL:  
AVALIAÇÃO DO PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO NO  
SISTEMA DE ENSINO PÚBLICO MUNICIPAL DE ENSINO DE  
FORTALEZA**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Profissional em Avaliação de Políticas Públicas, da Universidade Federal do Ceará, (UFC), como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Avaliação de Políticas Públicas.

Orientador: Prof. Alcides Fernando Gussi,  
Dr.

FORTALEZA  
2013

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

- 
- G211p Garcia, Solange Maria Colares.  
Política de educação integral : avaliação do Programa Mais Educação no sistema de ensino público municipal de ensino de Fortaleza / Solange Maria Colares Garcia. – 2013.  
144 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: Desenho das políticas públicas de caráter social.  
Orientação: Prof. Dr. Alcides Fernando Gussi.
1. Educação integral – Avaliação – Fortaleza(CE). 2. Educação e Estado – Fortaleza(CE).  
3. Programa Mais Educação(Brasil). I. Título.

SOLANGE MARIA COLARES GARCIA

POLÍTICA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL:  
AVALIAÇÃO DO PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO NO SISTEMA PÚBLICO  
MUNICIPAL DE ENSINO DE FORTALEZA

Esta dissertação foi julgada adequada à obtenção do título de Mestre em Avaliação de Políticas Públicas e aprovada em sua forma final pelo Curso de Mestrado Profissional em Avaliação de Políticas Públicas da Universidade Federal do Ceará.

Fortaleza, \_\_\_\_\_ de janeiro de 2013

---

Prof. Orientador: Alcides Fernando Gussi, Dr.  
Universidade Federal do Ceará

---

Prof. Francisco Ari de Andrade, Dr.  
Universidade Federal do Ceará

---

Prof. Francisco José Rodrigues, Dr.  
Universidade de Fortaleza

Ao Deus Eterno. *“Pois, ainda que a figueira não floresça nem haja fruto na vide: o produto da oliveira minta, e os campos não produzam mantimentos: as ovelhas sejam arrebatadas do aprisco, e nos currais não haja gado, todavia eu me alegre no Senhor, exulto no Deus da minha salvação”*. Habacuque: 3:17-18

## AGRADECIMENTOS

Ao meu Deus, pois, até aqui, tem me ajudado.

Aos meus filhos, João Levi e Sara Gemima, pois são meus grandes incentivadores.

Ao meu marido, grande companheiro e amigo.

Às minhas netas, Luna Clara e Olívia, que são os motivos pelo quais quero deixar o exemplo de lutar pelos seus sonhos.

Ao meu orientador, que foi incansável nesta trajetória e pela credibilidade e investimento na minha vida acadêmica.

À Escola Municipal de Fortaleza, à gestora, à coordenadora do PME, às coordenadoras pedagógicas, às professoras, aos monitores, aos estudantes e às mães pela colaboração e disponibilidade de contribuir com o sucesso desta dissertação.

Aos estudantes de uma forma bem especial, pois são a razão e os motivos pelos quais estudamos, avaliamos e pesquisamos sobre educação.

À prof<sup>a</sup> Flávia Góis, pela colaboração e disposição para o êxito deste trabalho

Aos técnicos da SME e SER-VI, pela disposição e disponibilidade em contribuir com as informações para o sucesso da pesquisa.

Aos meus irmãos, João, Sandra e Fernanda, pela confiança que eles depositam em mim.

Aos meus sobrinhos, Marcela, Samuel, Mariana e Raquel, que são bênçãos na minha vida.

À minha amiga e companheira de trabalho, Marliete Sucupira, que compreendeu as minhas ausências para a conclusão da dissertação.

À minha amiga e chefe de Distrito de Educação, Socorro Braga, pela disposição em me ajudar.

Aos meus colegas de mestrado, aos professores, aos funcionários, que colaboraram para o resultado deste trabalho.

E, em especial, à minha revisora, competente e talentosa, minha filha Sara Gemima, de quem tenho grande orgulho.

E, finalmente, quero agradecer aos meus pais, *in memoriam*, pois sem os seus ensinamentos, certamente não chegaria até aqui.

*“[...] vivemos num mundo em estado de sono [...] despertar o mundo, eis a coragem da existência. E esta coragem é o trabalho da pesquisa e da invenção. O essencial é que permaneçamos sempre em estado de apetite”.*

Bachelard.

## RESUMO

O objetivo desta dissertação é o de avaliar a implementação do Programa Mais Educação (PME) no Sistema Público Municipal de Ensino de Fortaleza, por meio das concepções de educação integral, das ações do Programa e dos resultados entendidos pelos atores sociais envolvidos no PME, da Secretaria Municipal de Educação (SME), Secretaria Executiva Regional (SER-VI). Para tanto, realizamos uma discussão sobre “avaliação em profundidade”, na qual buscamos aportes teóricos em Silva, que discute avaliação de resultados, e em Rodrigues, que trata de avaliação em profundidade e que destaca aspectos que nortearam a pesquisa, tais como: a análise do material institucional sob forma de lei, portarias, documentos, dados estatísticos e outros; análise de contexto da formulação da política com a construção da trajetória política da política da educação integral no Brasil; e a trajetória institucional do PME, especificamente em uma escola municipal de Fortaleza. Finalmente, realizamos um estudo de caso em que utilizamos uma pluralidade de técnicas e instrumentos, tais como observação participante, entrevistas e o grupo focal. Na coleta dos dados, confrontamos as concepções acerca do PME de representantes da SME, SER- VI e da escola com os seguintes atores: gestão, coordenador do PME, coordenadores pedagógicos, professores, pais e estudantes. Por último, na análise, confrontamos essas concepções com os aportes teóricos que deram sustentabilidade ao trabalho quando apresentamos três pressupostos teóricos: o primeiro aborda a educação integral na perspectiva do ser humano na sua integralidade, mais que a ideia da expansão da jornada escolar; o segundo discute educação integral como direito e na perspectiva da proteção integral; e o terceiro discute educação integral como meio de levar o homem à construção da autonomia e da emancipação, ou seja, confrontando a lógica do capital nos termos da política neoliberal. Logo, diante da nossa trajetória da pesquisa avaliativa, verificamos diversas concepções de educação integral, tais como: educação integral como possibilidade de garantir proteção aos estudantes e educação integral em tempo integral como direito, que deve ser ofertado como instrumento para garantir o desenvolvimento pleno por meio do acesso aos bens culturais, de forma que estes, por sua vez, viabilizem sua integralidade. Por último, trabalharemos a concepção de educação integral, que enxerga o PME e a escola como a redentora e o instrumento para resolver problemas sociais como a violência e o envolvimento com drogas. Na pesquisa, outras dimensões avaliadas foram as ações e os resultados da implementação do PME na escola, ponto a partir do qual verificamos que os resultados, segundo o entendimento dos atores envolvidos, são positivos. Isso acontece desde os gestores, professores e coordenadores, os quais justificam e explicam a importância das ações do PME e as oportunidades de os estudantes poderem ter acesso aos bens culturais os quais, caso contrário, não o teriam. Os pais compreendem o programa como um espaço no qual podem deixar seus filhos para que eles possam aprender mais e estar seguros e livres da violência. Finalmente, os estudantes o entendem como um avanço significativo na vida deles, tanto na escola como fora dela. A conclusão a que chegamos é a de que existem várias formas de pensar educação integral e o PME, principalmente dentro da escola, pois, no nosso entendimento, estas várias formas de pensar dão outros

tons na execução do PME. Porque como as concepções são diversas, os posicionamentos também o são. Portanto, independentemente das concepções de cada ator envolvido, todos entendem e defendem a importância do PME dentro da escola como instrumento que propicia acesso aos bens culturais aos alunos e como meio de oferecer mais oportunidades os quais, caso contrário, os alunos não teriam.

Palavras-chaves: Concepções de educação integral. Avaliação de políticas públicas. Programa Mais Educação.

## ABSTRACT

The goal of this dissertation is to assess the implementation of the Program More Education (PME) on Municipal School of early childhood education and elementary school Municipal Fortaleza by means of conceptions of integral education, the actions of the program and the results seen by the social actors involved in the PME, of the Municipal Secretary of Education (SME), the Regional Executive Secretariat (SER-VI). To this end, we held a discussion on "in-depth review", in which we seek theoretical on Silva, who discusses evaluation of results, and in Rodrigues, who comes to in-depth assessment and highlighting aspects which guided the research, such as: institutional material analysis in the form of law, ordinances, documents, statistical and other data; analysis of the context of the formulation of policy with the construction of the political career of politics of integral education in Brazil; and the institutional history of PME, specifically in Fortaleza. Finally, we performed a case study where we use a number of techniques and instruments, such as participant observation, interviews and the focus group. In data collection, face the conceptions about PME, representatives of PME, SER-VI and the school with the following actors: management, Coordinator of the PME, pedagogical coordinators, teachers, parents and students. Finally, in the analysis, face these conceptions with the theoretical work sustainability that when we present three theoretical assumptions: the first deals with the integral education in the perspective of the human being in its entirety, rather than the idea of expanding the school day; the second discusses integral education as a right and with a view to full protection; and the third discusses integral education as a means to bring the man to the construction of the autonomy and emancipation, that is, confronting the logic of capital under neo-liberal policies. Soon, our evaluative research trajectory, we note several conceptions of integral education, such as: integral education as a possibility to ensure protection to students and integral education full-time as a right which should be offered as an instrument to ensure the full development through access to cultural assets, so that they, in turn, enable its completeness. Finally, we will work to design integral education, which sees the PME and the school as the Redeemer and the instrument to solve social problems such as violence and involvement with drugs. In the survey, other dimensions evaluated were the actions and results of the implementation of PME in school, the point from which we find that the results according to the understanding of the actors involved are positive. This happens since the managers, teachers and coordinators, which justify and explain the importance of PME and the opportunities for students to have access to cultural goods which, otherwise, would not. Parents understand the program as a space in which they can leave their children so they can learn more and be safe and free from violence. Finally, students understand how a significant advance in their lives, both in and outside school. The conclusion we have reached is that there are several ways of thinking integral education and PME, primarily within the school, because, in our view, these various forms of thinking are other tones in the implementation of the PME. Why as the conceptions are different, the positions are. Therefore, regardless of the conceptions of each actor involved, everyone understands and advocate the importance of PME within the school as an instrument

that provides access to cultural goods to students and as a means of providing more opportunities which, otherwise, students would not have.

Keywords: Conceptions of integral education. Evaluation of public policies. More Education Program.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1 — Avaliação de Políticas e Programas Sociais: Aspectos Conceituais e Metodológicos. ....	25
Quadro 2 — Relação dos Entrevistados. ....	36
Tabela 1 — Distribuição do Número de Escolas e Número de Alunos por SER. ....	70
Tabela 2 — Atualização do Estudo Socioterritorial do Bairro Lagoa Redonda. ....	75
Quadro 3 — Turma 1 manhã. ....	79
Quadro 4 — Turma 1 tarde. ....	80
Gráfico 1 — Disciplinas que os Estudantes Gostam. ....	109
Gráfico 2 — Disciplinas que os Estudantes não Gostam. ....	110
Tabela 3 — Valor do Ressarcimento Destinado ao Monitor, por Turma. ....	119

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

BID – Banco Interamericano de Desenvolvimento

BIRD – Banco Internacional Reconstrução e Desenvolvimento

BPC – Benefício de Prestação Continuada da Assistência Social

CECR – Centro Educacional Carneiro Ribeiro

CONAE – Conferência Nacional de Educação

ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente

EJA – Educação de Jovens e Adultos

EMF – Escola Municipal de Fortaleza

FUNDEB – Fundo de Desenvolvimento e Manutenção da Educação  
Básica e Valorização do Profissional do Magistério

FUNDEF – Fundo de Desenvolvimento e Manutenção da Educação  
Fundamental e Valorização do Profissional do Magistério

IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

IDH – Índice de Desenvolvimento Humano

IVS – Índice de Vulnerabilidade Social

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LIE – Laboratório de Informática Educativa

MEC – Ministério da Educação e Cultura

PAR – Plano de Ações Articuladas

PBF – Programa Bolsa Família

PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação

PIB – Produto Interno Bruto

PME – Programa Mais Educação

PNE – Plano Nacional de Educação

PSE – Programa Saúde na Escola

SDH – Secretaria dos Direitos Humanos

SER – Secretaria Executiva Regional

SME – Secretaria Municipal de Educação

UNESCO – Organização das Nações Unidas para Educação, a Ciência e a Cultura.

# SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO .....	16
2 DESENHO METODOLÓGICO DA PESQUISA AVALIATIVA .....	22
2.1 Avaliação.....	23
2.1.1 Avaliação política da política .....	24
2.1.2 Discutindo avaliação em profundidade.....	26
2.1.3 Universo empírico da pesquisa avaliativa .....	29
2.2 O Estudo de Caso.....	30
2.3 Observação Participante .....	31
2.4 As Entrevistas .....	34
2.5 Tipos de Entrevistas .....	36
2.5.1 A estruturação das entrevistas.....	37
2.6 O Grupo Focal.....	37
2.7 Triangulação e Análise dos Dados da Pesquisa Avaliativa .....	40
3 DISCUTINDO EDUCAÇÃO INTEGRAL NO BRASIL.....	41
3.1 Um Breve Histórico sobre Educação Integral no Brasil.....	41
3.2 Educação Integral como Direito de Cidadania .....	44
3.3 Educação Integral na Perspectiva de Trabalhar o Homem na sua Integralidade .....	46
3.4 Educação Integral na Perspectiva da Construção da Autonomia e da Emancipação .....	49
4 TRAJETÓRIA POLÍTICA da política DE EDUCAÇÃO INTEGRAL NO BRASIL ....	56
4.1 Propostas Políticas de Educação Integral que Antecederam os Integralistas no Brasil.....	56
4.2 A Trajetória da Educação Integral no Brasil .....	58
4.3 A Política de Educação Integral no Brasil na Perspectiva do Programa Mais Educação.....	65
4.4 A Política da Educação Integral em Fortaleza na Perspectiva do Programa Mais Educação .....	69
5 ESTUDO DE CASO: AVALIAÇÃO DO PME NA ESCOLA MUNICIPAL DE FORTALEZA.....	72
5.1 Conhecendo a Escola e o PME de Perto.....	72
5.1.1 O entorno da escola .....	74
5.1.2 O funcionamento do PME da escola .....	78
5.2 Avaliando o PME com os Atores Sociais na Escola, na SME e na SER .....	83
5.2.1 Coordenadora do PME na SME .....	83
5.2.2 Técnica da SER .....	90
5.2.3 Gestão da escola .....	92
5.2.4 Coordenadora do PME na escola .....	95
5.2.5 Coordenação pedagógica .....	97
5.2.6 Professora da escola.....	100
5.2.7 Os monitores do Letramento e da Rádio Escolar.....	102
5.2.8 Mãe de aluno .....	104

5.2.9 Alunos envolvidos no Programa Mais Educação .....	107
5.3 Confrontando as Concepções dos Atores Sociais .....	110
5.4 Analisando as Dimensões Avaliativas: Concepções, Ações e Resultados.....	114
5.4.1 Concepção de educação integral.....	115
5.4.1.1 Análise das ações do PME.....	116
5.4.1.2 Análise dos resultados do PME .....	117
CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	122
REFERÊNCIAS.....	127
APÊNDICES.....	131
Apêndice A — Roteiro para o Grupo Focal com os Estudantes .....	132
Apêndice B — Entrevista com os Pais dos Estudantes.....	133
Apêndice C — Entrevista com a Gestão .....	134
Apêndice D — Entrevista com a Coordenadora do Programa Mais Educação na Escola .....	136
Apêndice E — Entrevista com as Coordenadoras Pedagógicas da Escola – anos Iniciais e anos Finais.....	138
Apêndice F— Entrevista com Coordenador e Técnicos da SME Responsáveis pela Execução do PME nas Escolas Municipais de Fortaleza.....	139
Apêndice G — Entrevista com a Técnica da SER-VI Responsável pelo Acompanhamento do PME nas Escolas Municipais de Fortaleza .....	140
Apêndice H — Entrevista com os Monitores.....	141
Apêndice I — Carta de Apresentação e de Compromisso da Pesquisadora.....	142
Apêndice J — Termo de Consentimento dos Participantes Envolvidos na Pesquisa .....	143

# 1 INTRODUÇÃO

A proposta desta dissertação é avaliar o Programa Mais Educação (PME), como política pública de educação integral, implementado pelo Ministério da Educação em 2008. Para tanto, tem como objetivo geral avaliar as ações e os resultados causados pela implementação do Programa Mais Educação no Sistema Público de Ensino de Fortaleza a partir de 2009.

Especificamente, tomaremos como estudo de caso a Escola Municipal de Fortaleza, localizada, na Lagoa Redonda sob a jurisdição da Secretaria Executiva Regional (SER-VI), em que pretendemos confrontar as concepções de educação integral dos atores envolvidos no processo tanto na escola como na SME e na SER.

A questão deste trabalho avaliativo sobre o PME em Fortaleza é a de investigar em que medida o PME vem promovendo resultados no tocante às mudanças no âmbito deste programa.

Partindo dessa questão, uma das motivações para realizar este trabalho, como profissional de educação e pesquisadora, foi avaliar o PME na perspectiva da educação integral<sup>1</sup>. Para tanto, foram investigadas como dimensões avaliativas: a implementação, as ações e os resultados do PME.

O PME surgiu como uma ação da política pública de educação integral, no segundo mandato do governo Lula, como resultado de um relatório da Organização das Nações Unidas para Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), em 2006, o qual trazia dados nada animadores, apesar da política de universalização do Ensino Fundamental no governo do ex-presidente Fernando Henrique Cardoso. O país contemplava altas taxas de repetência, evasão escolar e, conseqüentemente, analfabetismo, além de altas taxas de desemprego e salários baixos aos que se encontravam empregados. (LEHER, 2003).

O governo Lula tomou medidas para minimizar o problema e uma das metas do governo foi a redução das desigualdades sociais, medida contraditória, pois o Brasil, como toda a América Latina, estavam e estão sob a égide da política neoliberal. No entanto, o mercado produtivo precisava de mão de obra com o

---

<sup>1</sup> Essa perspectiva será discutida posteriormente no capítulo 4.

mínimo de qualificação para garantir as metas do crescimento econômico. (LEHER, 2003).

Como meios para implantação do PME, o FNDE cria como medidas a instituição do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), para gerar parâmetros para a adesão do PME pelos municípios, e o Fundo de Desenvolvimento e Manutenção da Educação Básica e Valorização do Profissional do Magistério (FUNDEB), como instrumento para financiar a educação básica, em cujo bojo estabelece aportes financeiros para financiar a expansão da jornada integral na perspectiva do PME. (MEC, 2009).

Em Fortaleza, o município aderiu ao PME, pois respondia aos critérios estabelecidos. O IDEB de muitas de suas escolas encontrava-se abaixo de 2,9. Portanto, o PME foi implementado a partir de outubro de 2008 em 182 escolas e, em 2012, 221 escolas contavam com o programa, contemplando 26060 alunos, além de 221 coordenadores e monitores, com um investimento de R\$ 6.347.177,32. (SME)

Para a realização da pesquisa, apresentamos três pressupostos teóricos, norteadores deste trabalho, os quais nos levaram a fazer uma reflexão sobre as várias concepções de educação integral na caminhada da nossa pesquisa.

O primeiro pressuposto apresenta educação integral a partir de Guará (2009), que discute educação integral e sua interface com a inclusão social. A autora discute que, sem educação, a inclusão sustentada não é possível. Aqui, inclusão é pensada, principalmente, como acesso efetivo a oportunidades e usufruto de bens, serviços e riquezas locais e societárias.

Guará (2009) entende educação integral como direito de cidadania o qual supõe uma oferta de oportunidades educativas, na escola e além dela, e que promova condições para o desenvolvimento pleno de todas as potencialidades da criança e do jovem.

O segundo pressuposto discute educação integral a partir de Paro (2008), que nos apresenta educação integral como oportunidade em que a escola tem como espaço, dentro ou fora dela, para construir algo com a participação do estudante,

além de gerar nele um sentimento de pertencimento e, conseqüentemente, de competência.

Paro (2009) afirma que a educação deve tratar da integralidade do homem, de sua condição histórica e da cultura em sua inteireza. Portanto, diante dessa questão, não encontramos outra solução senão a efetivação de uma educação integral, caso contrário, Paro define educação como exercício do poder: como poder de alienação e como instrumento ideológico do sistema neoliberal. (PARO, 2009).

Por último, apresentamos o terceiro pressuposto a partir de Meszáros, que discute educação integral na perspectiva da construção da autonomia e da emancipação, confrontando a lógica do capital, que é a política neoliberal. (MESZÁROS, 2005). Discutir educação integral na abordagem neoliberal é tratar educação como instrumento do mercado na perspectiva da qualidade total no mundo da produção.

É diante desse quadro contraditório que faremos uma reflexão: como trabalhar, construir relações e formar o homem nessa integralidade se a razão do capital é a formação de mão de obra para garantir a produtividade? Isto é, como abrir uma discussão se não existe consonância entre o capital e a formação humana que direcione para a liberdade e para a emancipação?

Para tanto, realizamos a pesquisa, verificando as diversas concepções de educação integral, a que o PME propõe e as que encontramos na escola pesquisada em Fortaleza, a partir de uma investigação centrada em diversos atores: gestores, coordenador do PME na escola, coordenadores pedagógicos, professores, monitores, estudantes, seus pais e ainda o coordenador do PME na SME e na SER. Para esta pesquisa avaliativa, foi estratégico o enfrentamento das concepções de educação integral do que está posto pelo Programa e o entendimento dos envolvidos no PME.

A dissertação é apresentada em quatro capítulos. No primeiro, tratamos do desenho metodológico da pesquisa e, como o escopo deste trabalho é a avaliação de uma política pública, especificamente o PME na sua implementação, as ações e os seus possíveis resultados, trabalhamos com uma proposta metodológica

pautada em um estudo de caso em uma escola pública municipal de Fortaleza. Como explica Schramm (1971), “Estudo de caso é aquela pesquisa que tenta esclarecer uma decisão ou um conjunto de decisões: o motivo pela qual foram tomadas, como foram implementadas e com quais resultados”. (SCHRAMM, 1971 *apud* YIN, 2005, p. 31).

Discutiremos os conceitos de avaliação, já apresentando, segundo Franco (1971), que avaliar é fixar valor de uma coisa; ou seja, para ser feita, exige um procedimento mediante o qual se compara aquilo a ser avaliado com critério ou padrão determinado. (FRANCO, 1971).

Ainda, na discussão, lembremos o que diz Aguilar e Ander-Erg (1994), isto é, que avaliação é então entendida como:

[...] uma forma de pesquisa social aplicada, sistemática, planejada e dirigida; destinada a identificar, obter e proporcionar de maneira válida e confiável dados e informações suficiente e relevante para apoiar um juízo sobre o mérito e o valor dos diferentes componentes de um programa (tanto na fase de diagnóstico, programação ou execução), ou de um conjunto de atividades específicas que se realizam, ou foram realizadas ou realizarão, com propósito de produzir efeitos e resultados concretos; comprovando a extensão e o grau em que se deram essas conquistas, de forma tal que sirva de base ou de guia para uma tomada de decisões racional e inteligente entre cursos de ação, ou para solucionar problemas e promover conhecimento. (AGUILAR; ANDER-ERG, 1994, p. 31 *apud* SILVA, 2001, p. 49).

A perspectiva desse trabalho é a pesquisa avaliativa e, segundo Silva, implica o julgamento dos resultados ou impactos do Programa, explicitando os seus porquês (SILVA, 2001). Logo, será essa a direção do trabalho: focar numa avaliação de resultados.

Para dar conta da pesquisa, já que teremos diversos atores sociais com diferentes pontos de vista, e para dar suporte metodológico, utilizamos outra proposta metodológica, que é a triangulação de métodos. Portanto, temos Denzin (1970), que trata o conceito de *triangulation* para significar, entre outros sentidos, uma combinação e um cruzamento de múltiplos pontos de vista, a tarefa conjunta de pesquisadores com formação diferenciada, a visão de vários informantes e o emprego de uma variedade de técnicas de coleta de dados que acompanham o trabalho de investigação na pesquisa qualitativa. (DENZIN, 1970).

Nesta pesquisa avaliativa, também discutiremos a avaliação em profundidade, na medida em que utilizamos diferentes instrumentos envolvidos no processo e, conseqüentemente, obtendo diversos tipos de dados e informações. A proposta foi partir de alguns pressupostos que contemplam a avaliação em profundidade que, segundo Rodrigues (2008), implica ainda considerá-la como extensa, detalhada, densa, ampla e multidimensional, o que, por si só, coloca a multi e a interdisciplinaridade como condição primeira da tarefa de pesquisar. Rodrigues ainda afirma que, para trabalhar com este tipo de avaliação, precisamos considerá-la como essencial para a efetivação de uma proposta de avaliação em profundidade de políticas públicas de caráter social. (RODRIGUES, 2008).

No segundo capítulo, fazemos uma discussão de educação integral buscando aportes teóricos nos três pressupostos teóricos apresentados no início da dissertação, em que trabalhamos com Guará, que levanta a concepção da educação integral na perspectiva da inclusão social, como garantia dos direitos e da proteção integral da criança e do adolescente. Fazemos também um confronto das concepções de educação integral na perspectiva produtivista e não emancipatória, apresentada por Meszáros e finalizada com Paro, que aborda que a educação deve tratar da integralidade do homem, de sua condição histórica e da cultura em sua inteireza

No terceiro capítulo, apresentamos a trajetória política da política da educação integral nos aspectos históricos, o marco legal e, especificamente, relacionando-os ao contexto político do país nos contornos da política neoliberal e suas imposições diante das políticas públicas educacionais e dos organismos internacionais. Apresentamos a proposta da política no âmbito nacional e a implementação do PME no município de Fortaleza, com dados sobre o número de escolas e de estudantes atendidos, bem como a dinâmica do PME proposta pelo Ministério da Educação (MEC).

No quarto capítulo, apresentamos o estudo de caso; inicialmente, com a descrição da escola, ou seja, a sua estrutura física, administrativa e pedagógica, bem como o funcionamento do PME. Apresentamos também o entorno da escola e os equipamentos sociais da comunidade onde a instituição está inserida. Por último, realizamos uma avaliação da implementação, das ações e dos resultados do PME

na escola com seus atores sociais, finalizando a confrontação das concepções de educação integral de todos os atores envolvidos no processo, na escola, na SME e SER.

Finalmente, tratamos das considerações finais, avaliando o PME a partir dos pressupostos teóricos, discutidos no decorrer do trabalho, confrontando com as concepções de educação integral apontadas pelos atores sociais envolvidos no PME.

## **2 DESENHO METODOLÓGICO DA PESQUISA AVALIATIVA**

O presente trabalho tem como escopo avaliar o PME em Fortaleza. Entende-se que a definição da avaliação, que se pretende discutir, é condição essencial para orientar o trabalho e, a partir dela, definir o desenho metodológico da pesquisa avaliativa. Porém, antes de discutirmos avaliação, precisamos entender seus conceitos, suas características e seus efeitos. Lembremos o que diz Silva a respeito dos aspectos metodológicos.

A questão metodológica para produção do conhecimento social e, especificamente, para avaliação de políticas e programas sociais, coloca, inicialmente, questões conceituais relevantes. Trata-se da concepção de metodologia, não entendida como um conjunto de procedimentos e técnicas, mas constituindo um corpo teórico de explicação da própria avaliação e de seu objeto. (SILVA, 2001, p. 64).

Pensando nessa caminhada sobre o desenho metodológico, Carvalho (2009) o define como “um esforço de construção, na busca de caminhos, capazes de atender às demandas do objeto, aproveitando potencialidades de diferentes alternativas metodológicas”. A perspectiva é eminentemente plural, impondo a recusa de qualquer “monoteísmo metodológico”. (CARVALHO, 2009, p. 134).

Ainda nessa reflexão da pluralidade de caminhos e de meios metodológicos dos quais podemos nos apropriar para viabilizar a confiabilidade e a validade na pesquisa avaliativa, enfatiza Limoeiro (1978) que o desenho metodológico é um esforço na construção e na busca de caminhos e de diferentes alternativas metodológicas, bem como que precisamos de liberdade na constituição desses caminhos e dessas estratégias. (LIMOEIRO, 1978, p. 34).

Nessa perspectiva de pluralidade de caminhos e enfoques, vejamos o que diz Chelimsky (1997). O autor considera a avaliação um “empreendimento eclético” que agrupa perspectivas e métodos diversos; comporta o desenvolvimento de estudos prospectivos e retrospectivos, o recurso a métodos quantitativos e qualitativos, o desenvolvimento da interdisciplinaridade, a credibilidade (como

condição do conhecimento e da objetividade) e o fortalecimento das instituições. (CHELIMSKY, 1997 *apud* RODRIGUES, 2008, p. 10).

O desenho metodológico que utilizamos neste trabalho traz um enfoque qualitativo e quantitativo, para mostrar com clareza que as duas dimensões contribuem ricamente na pesquisa avaliativa. Aguilar e Ander-Egg (1994) discutem essas possibilidades com muita propriedade; vejamos o que dizem os autores a esse respeito:

O que se pretende evidenciar é uma contraposição à dicotomia que costuma ser feita entre a abordagem quantitativa e abordagem qualitativa. Ao contrário, o que deve haver na pesquisa social, e em particular na pesquisa avaliativa, é uma articulação da dimensão qualitativa da dimensão quantitativa, nas perspectivas de que a realidade social também se expressa por quantidades, devendo seus significados serem interpretados numa perspectiva qualitativa. (AGUILAR; ANDER-EGG, 1994 *apud* SILVA, 2001, p. 75).

Neste capítulo, faremos uma discussão conceitual e metodológica de avaliação, apresentando os enfoques da avaliação em profundidade com Rodrigues e Silva na avaliação de impacto e resultados que se complementam e apontam várias dimensões da avaliação. Rodrigues nos apresenta aspectos relevantes e nos leva a fazer reflexões sobre avaliação de políticas públicas e nos norteia com várias dimensões, das quais uma delas é a avaliação política da política. Já Silva discute as questões conceituais e metodológicas da avaliação de resultados.

## **2.1 Avaliação**

Avaliar é o ponto central desse trabalho no qual estamos trabalhando com três dimensões: a primeira é a dimensão, que avalia a implementação, as ações e os resultados do PME; a segunda avalia as concepções de educação integral apontadas pelos atores sociais, a qual será focada na avaliação de resultados e na avaliação em profundidade; e a última, o contexto social, a realidade da escola e da comunidade ao entorno juntamente com seus atores sociais.

Trabalharemos os conceitos de avaliação a partir de Harja e Helgason (2000) que conceituam avaliação da seguinte forma: “Avaliação de programa pode ser definida como uma análise sistemática de aspectos importantes de programa e seu valor, visando fornecer resultados confiáveis e utilizáveis”. (ALA–HARJA; HELGASON, 2000, p. 5).

Aponta Chelimsky que “A avaliação de programa é a aplicação de métodos de pesquisa científica para avaliação do projeto do programa, sua implementação e eficácia”. (CHELIMSKY, 1985 *apud* ALA–HARJA; HELGASON, 2000, p. 9).

Para tanto, fazemos uma discussão sobre avaliação e buscamos aportes teóricos em Silva e Rodrigues, que trazem enfoques que se somam, mas que apresentam formas diferentes de pensar avaliação. Silva afirma que os modelos de avaliação de políticas e programas sociais mais destacados na literatura são os seguintes: avaliação política da política; avaliação do processo; e avaliação de impactos. (SILVA, 2001). Faremos um breve passeio pelas dimensões apresentadas por Silva e, posteriormente, iremos nos deter na avaliação proposta por Rodrigues, a saber: avaliação em profundidade, pois responde às necessidades desta pesquisa.

### *2.1.1 AVALIAÇÃO POLÍTICA DA POLÍTICA*

A autora discute esse modelo de avaliação como o exercício de examinar, explicando de forma significativa a política e de seu produto, procurando desvendar a compatibilidade do produto com o princípio social, o que significa entrar no mérito da efetiva apropriação dos bens físicos (produto e impacto). Mais adiante faremos uma discussão sobre esse modelo com Rodrigues. (SILVA, 2001)

Ressalta, ainda, que avaliar política da política é analisar os fundamentos e condicionamentos de ordem política, econômica e sociocultural que determinam o processo de formulação da política ou de elaboração de um plano, voltando-se para identificação e análise dos princípios de justiça social, implícitos ou explícitos, que orientaram o processo de formulação de uma agenda pública em alternativas políticas e de transformação de alternativas políticas num programa a ser adotado e implementado. (SILVA, 2001)

Ela enfatiza que essa abordagem carece pautar as seguintes dimensões: identificação e análise do referencial ético-político que fundamentou a política; dos determinantes de ordem econômica, política e sociocultural que condicionaram a formulação da política; dos princípios de justiça social, explícitos e implícitos, identificando possível privilegiamento da acomodação social (caráter mantenedor ou meramente distributivo) ou promoção da equidade social. (SILVA, 2001). (Rodrigues trabalha esse aspecto denominando análise de conteúdo do programa).

Na discussão, Silva (2008), aborda o conceito de avaliação de impacto.

Tratando especificamente da avaliação de impactos, tem-se como foco central as mudanças quantitativas e qualitativas decorrentes de determinadas ações governamentais (política/programa) sobre as condições de vida de uma população, tendo, portanto, a efetividade como critério. (SILVA, 2008, p. 154).

E trata avaliação de processo<sup>2</sup> como o modelo de avaliação que examina com criticidade da implementação, cujo êxito depende do envolvimento de todos os sujeitos, postos que são eles que, no processo de implementação, desempenham papéis estratégicos de acomodação, integração, conflitos e de convivências entre sujeitos e rotinas. (NEPP/ UNICAMP, 1993 *apud* SILVA, 2001, p. 82).

Vejamos os aspectos conceituais e metodológicos apresentados no Quadro 1 de avaliação de processo e avaliação de impactos. (*ibidem*, p. 820).

**Quadro 1 — Avaliação de Políticas e Programas Sociais: Aspectos Conceituais e Metodológicos.**

<b>Dimensão</b>	<b>Avaliação de processo</b>	<b>Avaliação de impactos</b>
Concepção	É um procedimento de verificação e correção do funcionamento de um programa.	É a medida de desempenho da ação de um programa (desempenho físico, tangível, mensurável: alteração de índices; desempenho subjetivo; mudança de atitudes, comportamentos, opiniões).
Objeto	Aferição da adequação entre meios e fins, observando o contexto organizacional, institucional, social, econômico e político no qual se desenvolve a implementação de um programa.	Estudo feito ou resultado de um programa, determinando se houve mudança, magnitude da mudança e em que medida cada um dos componentes atendidos pelo Programa

<sup>2</sup> Pensar avaliação de processo é necessário fazer uma reflexão no que diz Minayo (2005), quando afirma que todas as intervenções sociais visam a modificar o curso de determinadas visões, ações ou problemas e provocam um fenômeno simultaneamente histórico, coletivo, estrutural e relacional. Assim, as mudanças sociais constituem-se em nova concepção de engajamento, flexibilidade social. (MINAYO, 2005 *apud* CAMPOS, *et al.*, 2008, p. 57).

<b>Dimensão</b>	<b>Avaliação de processo</b>	<b>Avaliação de impactos</b>
		contribuiu para o alcance dos objetivos.
Objetivos	Aferir eficiência e eficácia de um programa, oferecendo descrição dos serviços e verificando se a população-alvo está sendo atingida. Corrigir o curso de ações durante a implementação, visando à sua reorientação em função dos objetivos do programa. Oportunizar melhor alocação de recursos, permitindo aos administradores a otimização da relação insumo-produto, e aos técnicos, o conhecimento dos aspectos operativos utilizados na implementação do programa.	Medir o resultado dos efeitos de uma política. Servir de medida de desempenho da ação pública. Estabelecer relação de causalidade entre a política e as alterações das condições sociais.
Momento	Realiza-se durante a implementação do programa, olhando para frente para correções ou adequações.	Realiza-se durante ou depois a implementação do programa, olhando para trás para verificar se obteve ou não os resultados previstos, identificando as causas.
Horizonte	Efetua decisões cotidianas, operativas.	Dirige-se para fora, para além do programa para tomar decisões sobre a política.
Usuários	Administradores e executores do programa.	Decididores públicos.

Fonte: SILVA, 2008.

### **2.1.2 DISCUTINDO AVALIAÇÃO EM PROFUNDIDADE**

Trabalhar avaliação em profundidade é decidir, desde muito cedo, o que se pretende alcançar no trabalho. Na verdade, o que mais nos motivou a nos apropriar desta proposta metodológica foi pelo fato de os nossos objetivos buscarem o confronto com as mais diversas concepções de educação integral que encontraríamos no caminhar da pesquisa. Queríamos entender a concepção do PME segundo a esfera federal na pessoa jurídica do Ministério da Educação (MEC); o próximo confronto seria das concepções que encontraríamos na esfera da SME e SER e, em seguida, no ambiente da escola e, dentro desse contexto, os atores sociais envolvidos no processo: gestão, coordenador do PME na escola, coordenadores pedagógicos, monitores, pais e estudantes participantes do PME.

Nesta perspectiva, vale ressaltar Gussi (2008), quando trata da discussão trajetória institucional. Desta forma, por exemplo, a avaliação de um programa gestado na esfera federal necessita da reconstituição de sua trajetória, na qual o pesquisador perceba as mudanças nos sentidos dados aos objetivos do programa e à sua dinâmica, conforme adentra espaços institucionais diferenciados e desce nas hierarquias até chegar à base, momento que corresponde ao contato direto entre agente institucional e sujeito receptor da política. (GUSSI; GONÇALVES; RODRIGUES, 2006 *apud* GUSSI, 2008, p. 35).

Partindo dessa discussão, o fato de nos apropriarmos da discussão de Rodrigues nos capacita a um percurso mais seguro, não pronto e acabado, no entanto, não menos difícil; assim, a autora aponta esta caminhada como densa, extensa, ampla e multidimensional; enfatiza e aponta uma trajetória que nos leva à efetivação de uma proposta de avaliação em profundidade de políticas públicas de caráter social, sendo imprescindível para o trabalho de uma equipe multidisciplinar de pesquisa. (RODRIGUES, 2008).

Rodrigues (2008) discrimina sua proposta metodológica em quatro pontos norteadores para avaliar uma política pública (no caso, o programa em discussão será o Programa Mais Educação (PME)). No primeiro aspecto, ela o divide em três pontos que dizem respeito à análise do material institucional sob forma de lei, portarias, documentos, dados estatísticos, entre outros. No trabalho, esses aspectos são contemplados quando fazemos todo um levantamento dos documentos oficiais, desde a discussão, criação do PME por meio de Portarias Ministeriais, criação dos aportes financeiros por meio da criação do FUNDEB, que financia a educação básica. O escopo do fundo é destinar recursos para a ampliação da jornada escolar que é o fim do PME. A implantação e a implementação do PME nas três esferas de governo até chegar à escola onde será realmente efetivado.

No segundo aspecto, a autora trata da análise de contexto da formulação da política. Nesse aspecto, trabalhamos um capítulo que denominamos de trajetória política da política da educação integral no Brasil, momento no qual fazemos um resgate do contexto histórico, político e econômico da história da educação no Brasil, trazendo uma discussão no aspecto filosófico da educação brasileira, abordando os teóricos que deram significados ao tema e apontaram a questão econômica a que o

país estava inserido e comprometido com os enfoques da política neoliberal, não só no Brasil, mas na América Latina a partir do fim da Segunda Guerra Mundial. Apontamos questões como a negação do bem-estar social, com a não efetivação dos direitos sociais, como educação, saúde, trabalho, lazer, moradia e outros.

Nesse ponto, discutimos o momento político em que a política foi implementada, como alguns aspectos do governo Lula na concepção de educação inculcada no discurso político oficial. De acordo com os documentos oficiais, no texto, apontamos o marco legal que constitui o PME, assim como os critérios estabelecidos para a adesão do PME na esfera municipal e estadual.

Outro aspecto que a autora traz sobre avaliação em profundidade é a trajetória institucional do programa, no caso em pauta o PME. Neste momento, ela traz a discussão para a dimensão analítica que pretende perceber o grau de coerência/dispersão do programa ao longo do seu trânsito pelas vias institucionais.

Segundo a autora, como o PME e os demais programas gestados na esfera federal, o pesquisador carece traçar uma nova trajetória para averiguar as mudanças ocorridas no sentido do alcance dos objetivos do Programa e da sua dinâmica. Isso ocorre conforme for ele percorrendo os espaços diferenciados e, ao mesmo tempo, descendo nas hierarquias institucionais até chegar à base, que corresponde ao contato direto entre agentes institucionais e os sujeitos receptores da política. (RODRIGUES, 2008, p. 12).

A proposta da autora de avaliação em profundidade, fazendo essa análise da trajetória institucional, coaduna com a nossa proposta de pesquisa, pois o ponto central do percurso é fazer o confronto das concepções de educação integral que o PME apresenta com as concepções que encontramos, como as concepções que encontramos na SME, na SER, as concepções da gestora da escola, da coordenadora do PME, das coordenadoras pedagógicas, das professoras da sala de aula, dos monitores, dos pais dos alunos envolvidos no PME e dos alunos do PME. A partir desse confronto, também fomos ao embate com os pressupostos teóricos que fundamentam nossa pesquisa.

Finalmente, no último aspecto da avaliação em profundidade, trabalhamos o espectro temporal e territorial. Estivemos na comunidade ao entorno,

ouvindo a história da escola, dos sujeitos envolvidos na sua construção e ao longo de sua trajetória. Estivemos nos equipamentos sociais da comunidade ao entorno da escola, um exemplo é o posto de saúde, onde conversamos com os responsáveis pelas ações educativas e de saúde, bem como os indagamos como era feita a intersetorialidade de outros programas com o PME, já que essa é uma proposta oficial do PME. Outro exemplo foi a visita à associação comunitária, onde fomos com a finalidade de entender como funcionava a instituição e saber onde o PME e os alunos se enquadravam na associação comunitária, já que os seus pais também participam desse equipamento.

Por último, estivemos em um projeto chamado “Raízes de Cidadania”, que tem o aporte jurídico e gerencial da Prefeitura Municipal de Fortaleza e é ligado à Secretaria dos Direitos Humanos (SDH). Todo esse movimento foi feito com o intuito de perceber como esses elementos se articulavam com o PME.

Segundo Rodrigues (2008) enfatiza, por meio desta dimensão analítica, procura-se apreender a configuração temporal e territorial do percurso da política estudada de forma a confrontar os objetivos gerais da política com as especificidades locais e com a sua historicidade. A apreensão dessa configuração coloca algumas questões em destaque: i) as possibilidades de articulação, na avaliação, das perspectivas e dos objetivos de propostas generalizantes às particularidades locais; ii) as possibilidades de implementação de políticas, de forma localizada, que levem em conta seu percurso temporal e territorial. (RODRIGUES, 2008, p. 12). Na visita à comunidade, o nosso objetivo era contemplar essa dimensão.

### *2.1.3 UNIVERSO EMPÍRICO DA PESQUISA AVALIATIVA*

A escola onde foi realizada a pesquisa é a Escola Municipal de Fortaleza locus da pesquisa, tem um total de 1230 estudantes matriculados e atende da pré-escola ao 9º ano e também a Educação de Jovens e Adultos (EJA) no turno noturno. O Programa Mais Educação contempla 300 estudantes, distribuídos em grupos de 150 por turno (manhã e tarde). A escola aderiu ao PME em setembro de 2009 e possui, em seu quadro: a coordenadora do PME com formação em Pedagogia;

monitores com formação acadêmica, graduandos do curso de Letras e Pedagogia; um monitor graduado em Música e outros dois com nível médio. Destes, quatro moram na comunidade e dois, em comunidade vizinha.

Esta escola está localizada no bairro Lagoa Redonda, sendo que a escola tem um perfil diferente em relação à faixa etária de outras escolas da rede de Fortaleza, as quais, na sua maioria, estão dentro dos critérios estabelecidos pelas diretrizes educacionais, não ocorrendo discrepância na relação série/idade o que facilita a organização das turmas e o desenvolvimento do trabalho pedagógico.

O nível econômico é diferenciado, pois a maior parte dos estudantes da escola contribui economicamente com a família, pois, como o comércio de verduras é muito forte, a localidade possui muitas hortas e os alunos trabalham com a família, o que se configura como agricultura familiar.

Outro aspecto que percebemos no perfil da escola foi a escolaridade dos pais pesquisados, pois um bom número dos pais é alfabetizado, alguns com nível superior completo e outros cursando um curso universitário. Esse perfil auxilia a escola, pois conta com o conhecimento e com a valorização das ações na escola, principalmente as do PME.

## **2.2 O Estudo de Caso**

Com essa abordagem quantitativa e qualitativa, realizamos um estudo de caso. Segundo Yin (2005), “um estudo de caso é uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos”. (YIN, 2005, p. 32).

O estudo de caso como estratégia de pesquisa compreende um método que abrange tudo — com a lógica de planejamento incorporando abordagens específicas à coleta e à análise de dados. Nesse sentido, o estudo de caso não é nem uma tática para a coleta de dados nem meramente uma característica do planejamento em si, mas uma estratégia de pesquisa abrangente. (YIN, 2005).

Quanto ao estudo de caso, Yin (2005) é claro quando explica a aplicação do estudo de caso na pesquisa de avaliação de programas sociais. Portanto, entendemos que o estudo de caso responde às necessidades desta pesquisa avaliativa, já que desejamos avaliar as ações e os resultados causados pela implementação do Programa Mais Educação na Escola Municipal de Fortaleza sob a jurisdição da Secretaria Executiva Regional VI (SER-VI).

Partindo dessa abordagem quantitativa/qualitativa, trabalhamos com pesquisa de documentos oficiais, registros em arquivos, instrumentos, como entrevistas semiestruturadas, levantamentos bibliográficos, levantamento de dados estatísticos, revisão de literatura, observação participante e grupo focal, Assim, apropriamo-nos de vários tipos de técnicas de coleta de dados que dão suporte às duas dimensões.

### **2.3 Observação Participante**

O primeiro momento de execução do desenho metodológico se deu com a observação participante, quando chegamos à escola, assumindo o papel de observador (pesquisador) para vivenciar todas as experiências, ações do PME, observando as falas e as ações dos estudantes, da gestão na escola, da coordenação do PME na escola, da coordenação pedagógica, do professor da sala de aula regular, dos monitores, dos alunos, além de interagir aos pais dos alunos envolvidos no PME.

A observação participante se apresenta a nós como um momento único, pois é impossível ficar indiferente a toda a dinâmica do processo. Ele ocorre realmente como afirma Schwartz: passamos a fazer parte do contexto e, ao mesmo tempo em que modificamos o meio, em que estamos envolvidos, somos também modificados.

Observação participante, que pode ser definida como processo pelo qual se mantém a presença do observador numa situação social com a finalidade de realizar uma investigação científica. [...] assim o observador é parte do contexto sob observação, ao mesmo tempo, modificando e sendo modificado por este contexto. (SCHWARTZ; SCHWARTZ *apud* CICOUREL, 1990, p. 89).

Ainda assim, a observação participativa não é uma prática simples, mas repleta de dilemas teóricos e práticos que cabe ao pesquisador gerenciá-los ao desenvolver essa técnica. Ela requer algumas medidas como garantia de sobrevivência da e na pesquisa, Whyte (2005) descreve como os dez mandamentos da observação participativa.

A observação participante implica, necessariamente, um processo longo. Muitas vezes, o pesquisador passa inúmeros meses para “negociar” sua entrada na área. Uma fase exploratória é, assim, essencial para desenrolá-lo ulterior da pesquisa. O tempo é também um pré-requisito para os estudos que envolvem o comportamento e a ação de grupos: para se compreender a evolução do comportamento de pessoas e de grupos é necessário observá-los por um longo período, e não num único momento (WHYTE, 2005).

O pesquisador não sabe de antemão onde está “aterrissando”, caindo geralmente de “pára-quadras” no território a ser pesquisado. Não é esperado pelo grupo, desconhecendo muitas vezes as teias de relações que marcam a hierarquia de poder e a estrutura social local. Equivoca-se ao pressupor que dispõe do controle da situação.

A observação participante supõe a interação pesquisador/pesquisado. As informações que obtém, as respostas que são dadas às suas indagações, dependerão, ao final das contas, do seu comportamento e das relações que desenvolve com o grupo estudado. Uma autoanálise faz-se, portanto, necessária e convém ser inserida na própria história da pesquisa. A presença do pesquisador tem que ser justificada (WHYTE, 2005) e sua transformação em “nativo” não se verificará, ou seja, por mais que se pense inserido, sobre ele paira sempre a “curiosidade” quando não a desconfiança.

Por isso mesmo o pesquisador deve mostrar-se diferente do grupo pesquisado. Seu papel de pessoa de fora terá que ser afirmado e reafirmado. Não deve enganar os outros, nem a si próprio. “Aprendi que as pessoas não esperavam que eu fosse igual a elas. Na realidade estavam interessadas em mim e satisfeitas comigo porque viam que eu era diferente. Abandonei, portanto, meus esforços de imersão total.” (WHYTE, 2005, p. 304).

Uma observação participante não se faz sem um informante, intermediário que “abre as portas” e dissipa as dúvidas junto às pessoas da localidade. Com o tempo, de informante-chave passa a colaborador da pesquisa: é com ele que o pesquisador esclarece algumas das incertezas que permanecerão ao longo da investigação. Pode mesmo chegar a influir nas interpretações do pesquisador, desempenhando, além de mediador, a função de “assistente informal”.

O pesquisador quase sempre desconhece sua própria imagem junto ao grupo pesquisado. Seus passos durante o trabalho de campo são conhecidos e, muitas vezes, controlados por membros da população local. O pesquisador é um observador que está sendo observado todo o tempo.

A observação participante implica saber ouvir, escutar, ver, fazer uso de todos os sentidos. É preciso aprender quando perguntar e quando não perguntar, assim como a fazer perguntas na hora certa (WHYTE, 2005). As entrevistas formais são muitas vezes desnecessárias (WHYTE, 2005), devendo a coleta de informações não se restringir a elas. Com o tempo, os dados podem vir ao pesquisador sem que ele faça qualquer esforço para obtê-los.

Desenvolver uma rotina de trabalho é fundamental. O pesquisador não deve recuar em face de um cotidiano que muitas vezes se mostra repetitivo e de dedicação intensa. Mediante notas e manutenção do diário de campo (field notes), o pesquisador se autodisciplina a observar e anotar sistematicamente. Sua presença constante contribui, por sua vez, para gerar confiança na população estudada.

O pesquisador aprende com os erros que comete durante o trabalho de campo e deve tirar proveito deles, na medida em que os passos em falso fazem parte do aprendizado da pesquisa. Deve, assim, refletir sobre o porquê de uma recusa, o porquê de um desacerto, o porquê de um silêncio.

O pesquisador é, em geral, “cobrado”, sendo esperada uma “devolução” dos resultados do seu trabalho. “Para que serve esta pesquisa?” “Que benefícios ela trará para o grupo ou para mim?” Mas só uns poucos consultam e se servem do resultado final da observação. O que fica são as relações de amizade pessoal desenvolvida ao longo do trabalho de campo.

Outro aspecto interessante que nos leva a fazer uma reflexão como pesquisador na observação participante, como em toda a pesquisa, é o distanciamento que devemos ter, pelo fato de ser também um dos atores do processo que está imbricado no contexto sob o perigo de não conseguir enxergar ao que está ao nosso redor. Limoeiro explica este fato com muita clareza.

O excesso de clareza e de certeza do conhecimento aceito “ofusca” no sentido de que não permite que se enxergue bem à sua volta, dificultando que ele mesmo seja visto tal como é. (...) é preciso um distanciamento, que a intensidade da sua participação no cotidiano impede. (LIMOEIRO, 1978, p. 33).

Na observação participante, tive a oportunidade de acompanhar toda a rotina da escola e o funcionamento do PME com as atividades realizadas pelos alunos e monitores, tais como: a conversa informal na chegada à escola; a participação nas atividades da horta, desde a explicação do monitor com o cuidado com a terra até a colheita das ervas medicinais e a explicação sobre a finalidade de cada uma; momento do ensaio da banda de fanfarra; ensaios do teatro; o momento com a rádio escolar; observação nas salas de aulas do letramento e da matemática; e o momento de conversas entre os professores com a coordenadora do PME, com as coordenadoras pedagógicas, com o pessoal de apoio da escola e conversas informais com alguns pais que visitavam a escola.

Em outro momento da observação participante, com o objetivo de compreender como a escola é percebida pela comunidade ao entorno da escola, onde visitei o posto de saúde do bairro, a Associação Comunitária dos Moradores da Lagoa Redonda e conheci o Projeto Raízes da Cidadania e pude conhecer antigos moradores da comunidade da vizinhança da escola.

## **2.4 As Entrevistas**

O segundo passo da nossa pesquisa foi entrevistar os sujeitos envolvidos no desenvolvimento de toda a dinâmica e de todas as ações do PME. As entrevistas foram elaboradas e aplicadas em dois blocos: no primeiro momento, no âmbito da SME e SER-VI, com a coordenadora do PME na SME e com a técnica da SER-VI responsável pelo acompanhamento do PME nas escolas. No segundo bloco,

entrevistamos os atores envolvidos com o PME na escola: a gestora, a coordenadora do PME, as coordenadoras pedagógicas, a professora da sala de aula, os monitores, os pais e, por último, os alunos.

Na entrevista, é momento que precisamos ter sensibilidade, cuidado para não exercer uma relação de poder como ressalta Caldeira (1980). Quando usamos a expressão dialógica, lembramos o que afirma Caldeira que a relação entre pesquisador e entrevistado é uma relação de poder-saber, e essa relação não é neutra (CALDEIRA, 1980). Faremos uma discussão conceitual da entrevista como técnica da pesquisa avaliativa e trataremos dos tipos de entrevistas, além das suas vantagens e desvantagens.

Alguns autores trazem uma discussão pertinente ao uso da entrevista. Vejamos: Flick (2002) e Jovechlovitch e Bauer (2002) trazem o conceito de entrevista como uma forma de interação social que valoriza o uso da palavra, símbolo e signo privilegiados das relações humanas, por meio da qual os atores sociais constroem e procuram dar sentido à realidade que os cerca.

Camargo (1984) concebe esse formato de entrevista menos como técnica de pesquisa do que como opção metodológica, pois implica uma teoria, e enfatiza as contribuições oferecidas nesse campo pela Antropologia e pela História.

A entrevista na pesquisa qualitativa, ao privilegiar a fala dos atores sociais, permite atingir um nível de compreensão da realidade humana que se torna acessível por meio de discursos, sendo apropriada para investigações cujo objetivo é conhecer como as pessoas percebem o mundo.

É nesse entendimento de dar sentido ao trabalho de campo de desenvolver relações interpessoais com os sujeitos sociais envolvidos no processo os quais são importantes no desenvolvimento e na conclusão do seu trabalho. Sem essa preocupação por parte do pesquisador, é inviável responder suas questões postas na pesquisa. Esses indivíduos são essenciais para sua permanência no percurso da sua trajetória até o fim do trabalho; para tanto, é necessário despertar nestes atores sentimentos de pertencimento no trabalho, confiança na pessoa do pesquisador e, acima de tudo, o sentimento ético.

**Quadro 2 — Relação dos Entrevistados.**

<b>Ator social</b>	<b>Instituição</b>
Coordenadora do PME	SME
Técnica que acompanha o PME nas escolas	SER-VI
Gestora	Escola
Coordenadora do PME	Escola
Coordenadora pedagógica dos anos iniciais	Escola
Coordenadora pedagógica dos anos finais	Escola
Professora sala de aula	Escola
Monitores	Letramento, Matemática, Teatro, Horta, Banda, Rádio Escolar.
Pais de alunos	Escola
Alunos do PME	Escola

Fonte: a autora (2012).

## 2.5 Tipos de Entrevistas

No trabalho, apresentamos dois tipos de entrevistas segundo o pensamento de Morgan (1997), que compara as entrevistas individuais e as entrevistas grupais ao apresentar algumas de suas vantagens e desvantagens.

Nas entrevistas grupais, o autor supracitado afirma que a técnica oferece ao pesquisador a oportunidade de observar in loco semelhanças e diferenças entre opiniões e experiências dos participantes. Em síntese, as entrevistas grupais e, mais especificamente, os grupos focais permitem ampliar a compreensão transversal de um tema, ou seja, mapear os argumentos e contra-argumentos em relação a um tópico específico, que emergem do contexto do processo de interação grupal em um determinado tempo e lugar (jogo de influências mútuas no interior do grupo).

A entrevista individual, ao seu modo, é vantajosa quando o que está em jogo é o conhecimento em profundidade dos significados pessoais de cada participante. Favorece também a maior proximidade de cada participante individualmente e, em consequência, permite maior controle do investigador sobre a própria situação da entrevista, visto que, na situação de grupo, o risco de se desviar do tema é maior. Por isso, as entrevistas individuais permitem ampliar a

compreensão de um tópico específico de modo aprofundado para uma mesma pessoa, em seu processo de interação didática com o entrevistador.

As aplicações dos tipos de entrevistas tiveram dois momentos: foram aplicadas entrevistas individuais com a coordenadora do PME (técnica da SER-VI), com a coordenadora do PME (atuante na Escola), com as coordenadoras pedagógicas, com a professora de sala de aula, com os monitores e com os pais; e trabalhamos com entrevistas grupais (grupo focal) com os alunos.

Antes da aplicação, elaboramos um roteiro ao qual o entrevistado teve acesso no momento da entrevista; foi esclarecido que não deveria responder nada que viesse a causar constrangimento e que o uso do gravador seria feito somente quando autorizado pelo entrevistado.

### *2.5.1 A ESTRUTURAÇÃO DAS ENTREVISTAS*

Em relação à estruturação, as entrevistas podem ser estruturadas, semiestruturadas ou não estruturadas. As entrevistas estruturadas ou fechadas são utilizadas, frequentemente, em pesquisas quantitativas e experimentais.

Nesta pesquisa, utilizaremos entrevistas semiestruturadas por serem mais flexíveis, permitindo que o entrevistado sinta-se mais à vontade, bem como a qualidade das respostas tenham mais significados e retrate a realidade pesquisada, além dos resultados possuírem a fidedignidade esperada.

Para Queiroz (1988), a entrevista semiestruturada é uma técnica de coleta de dados que supõe uma conversação continuada entre informante e pesquisador, o qual deve dirigi-la de acordo com seus objetivos. (QUEIROZ 1988).

## **2.6 O Grupo Focal**

A última etapa do desenho metodológico na escola foi a apropriação do grupo focal, a entrevista em grupo com alguns estudantes. A opção por essa técnica se deu por conta da faixa etária, pois percebi que, quando estávamos conversando em grupo, a conversa era mais leve; além disso, quando mencionava a possibilidade

de uma entrevista, percebi que o grupo ficava tímido. Esse grupo foi selecionado porque estava sendo acompanhando desde o início da observação participante.

A técnica selecionada se adapta às minhas necessidades de pesquisadora, pois o universo selecionado responde à maioria dos critérios exigidos pela literatura. Gatti (2005) coloca que os participantes para o grupo focal devem ter alguma vivência com o tema a ser discutido, de tal modo que sua participação possa trazer elementos ancorados em suas experiências cotidianas (GATTI, 2005). O grupo selecionado foi um grupo de estudantes com faixa etária entre 11 e 13 anos e que estão envolvidos com o PME, alguns deles desde a sua implementação na escola, participando das atividades propostas pelo PME, estando, portanto, dentro dos critérios.

Segundo Powell e Single (1996, p. 103), um grupo focal “é um conjunto de pessoas selecionadas e reunidas por pesquisadores para discutir e comentar um tema, que é objeto de pesquisa, a partir de sua experiência pessoal”. Kitzinger (1994, p. 103) diz que o grupo é “focalizado”, no sentido de que envolve algum tipo de atividade coletiva — como assistir a um filme, conversar sobre ele, examinar um texto sobre algum assunto, ou debater um conjunto particular de questões. (POWELL; SINGLE, 1996; KITZINGER, 1994; *apud* GATTI, 2005).

A motivação para trabalhar com o grupo focal, além da faixa etária dos estudantes, era o desejo de buscar, nas atividades realizadas com eles, elementos significativos que pudessem ser observados, captados de uma forma mais qualitativa e nos quais pudesse ocorrer uma interação, uma reciprocidade com todos envolvidos: pesquisador e estudantes. Morgan e Krueger (1993) respondem a essa necessidade.

[...] a pesquisa com grupos focais tem por objetivo captar, a partir das trocas realizadas no grupo, conceitos, sentimentos, atitudes, crenças, experiências e reações, de um modo que não seria possível com outros métodos, como, por exemplo, a observação, a entrevista ou questionários. (MORGAN; KRUEGER, 1993 *apud* GATTI, 2005, p. 9).

Para tanto, Kitzinger assinala alguns aspectos importantes trazidos pelas interações ocorridas nos grupos focais. Segundo a autora, por meio delas, podemos:

- Clarear atitudes, prioridades, linguagem e referências de compreensão dos participantes;
- Encorajar uma grande variedade de comunicações entre os membros do grupo, incidindo em variados processos e formas de compreensão;
- Ajudar a identificar as normas do grupo;
- Oferecer insight sobre a relação e sobre o funcionamento do grupo e processos sociais na articulação de informação (por exemplo, mediante o exame de qual informação é censurada ou silenciada no grupo);
- Encorajar uma conversa aberta sobre tópicos embaraçosos para as pessoas;
- Facilitar expressão de ideias e de experiências que podem ficar pouco desenvolvidas em entrevista individual.

O grupo focal foi realizado com dezessete alunos na faixa etária entre onze e catorze anos, no entanto, só foi possível realizar este momento depois de quatro semanas da observação participante e de muitas conversas informais, pois, neste ínterim, desenvolvemos uma relação amistosa que facilitou o andamento do trabalho. Decidimos optar por esta técnica porque, durante os momentos informais, os alunos ficavam muito mais à vontade, expressavam suas opiniões sem receios, eram categóricos nos posicionamentos, mas quando sugeríamos a possibilidade de entrevistá-los, percebíamos certa tensão entre eles.

Antes da realização do grupo focal, elaboramos um roteiro, obtivemos consentimento prévio dos alunos para o uso do gravador, da câmera fotográfica e para a presença da pessoa que estaria fazendo os registros. Fizemos uma breve explicação do que seria feito e informamos que seria uma conversa igual às dos outros dias, porém teria a presença de uma pessoa que estaria gravando e fotografando a nossa conversa. Explicamos que o assunto se tratava do PME e de fatos que já vínhamos conversando desde o início da pesquisa. No dia do grupo focal, encontramos com todos os nossos convidados e sentimos um pouco de tensão dos alunos, pois todas aquelas experiências eram novidade, porém, a atividade transcorreu com tranquilidade.

## 2.7 Triangulação e Análise dos Dados da Pesquisa Avaliativa

Como o trabalho tem em seu cenário vários atores sociais, com diferentes concepções e visões sobre educação integral, tornou-se necessário o uso da triangulação de métodos e, conseqüentemente, dos diversos instrumentos e técnicas de investigação que tivemos que utilizar para dar suporte metodológico e para qualificar o enfrentamento das diversas concepções de educação integral apontadas no percurso da pesquisa.

Portanto, temos Denzin que trata o conceito de *triangulation* para significar, entre outros sentidos, uma combinação e um cruzamento de múltiplos pontos de vista, ou seja, a tarefa conjunta de pesquisadores com a formação diferenciada, a visão de vários informantes e o emprego de uma variedade de técnicas de coleta de dados que acompanham o trabalho de investigação na pesquisa qualitativa. (DENZIN, 1970).

Desta forma, utilizamos a triangulação para efetivar uma análise de dados coerente com a nossa proposta no início do trabalho, e estes resultados foram obtidos por meio do levantamento bibliográfico, de dados estatísticos, da revisão de literatura e do trabalho de campo na escola, por meio da observação participante, das entrevistas com coordenadores do PME desde a instância da SME e da SER-VI, até a gestora da escola e seus coordenadores pedagógicos e professores de sala de aula, monitores e pais de alunos, e também por meio do trabalho investigativo através do grupo focal feito com os alunos.

Vale ressaltar que a trajetória deste trabalho foi pautada em três dimensões: a concepção de educação integral de cada sujeito envolvido no PME, bem como as ações e os resultados do PME na escola. É a partir destas três dimensões que fazemos uma análise dos dados na perspectiva de fazer um cruzamento e um confronto destas dimensões, isto é, entre as concepções institucionais (SME, SER e Escola) e as dos demais atores, monitores, pais e alunos.

Os resultados da pesquisa serão apresentados e analisados no capítulo 5.

### **3 DISCUTINDO EDUCAÇÃO INTEGRAL NO BRASIL**

Será o conhecimento o elemento necessário para transformar em realidade o ideal da emancipação humana, em conjunto com uma firme determinação dos indivíduos para alcançar, de maneira bem-sucedida, a autoemancipação da humanidade, apesar de todas as adversidades que apenas favorecem a concretização dos objetivos reificados do capital? (MESZÁROS, 2008).

Neste capítulo, apresentamos a discussão teórica, nos aspectos políticos e filosóficos, sobre educação integral no Brasil. Faremos esta discussão a partir dos três pressupostos apresentados na introdução e que deram sustentabilidade teórica à nossa discussão no decorrer da dissertação. Além disso, esses pressupostos abordam três perspectivas diferentes de percepção de educação integral. Faremos uma breve abordagem histórica da discussão da educação integral, apresentando os embates políticos para a efetivação do direito à educação pública de qualidade que garanta a formação integral do indivíduo.

#### **3.1 Um Breve Histórico sobre Educação Integral no Brasil**

A discussão sobre educação integral no Brasil tem estado em pauta desde as primeiras décadas do século XX, com mais efervescência em alguns momentos, em pausa em outros, que atribuímos sempre aos contextos políticos e econômicos do momento. Não podemos discutir educação integral em tempo integral sem trazer a proposta e os conceitos de Anísio Teixeira, que idealizava educação integral principalmente na perspectiva que esta educação fosse implantada pelo sistema público de educação. Como diz Coelho, no Brasil, na década de 1950, foi Teixeira quem iniciou as primeiras tentativas de implantação de um sistema público de escolas com a finalidade de promover uma jornada escola em tempo integral, consubstanciada em uma formação completa do indivíduo, no entanto, a experiência não se multiplicou. (COELHO, 2009).

Teixeira propunha uma escola que oferecesse às crianças todas as oportunidades que as tornassem capazes de desenvolver suas potencialidades. Assim ele descreve seu programa:

[...] programa completo de leitura, aritmética e escrita, e mais ciências físicas e sociais, e mais artes industriais, desenho, música, dança e educação física (...) saúde e alimento à criança, visto não ser possível educá-la no grau de desnutrição e abandono em que vive. (TEIXEIRA, 1959, p. 79).

Neste texto, Teixeira aborda a preocupação que a educação tem em suprir necessidades dos alunos, como alimentação, saúde e, inclusive, sociais, quando ele aborda a questão do abandono. Queremos fazer aqui uma observação sobre as questões sociais que hoje são levadas para dentro do espaço da escola. Pensando bem, têm sua gênese em muitas décadas atrás, portanto, precisamos repensar a real finalidade da escola.

Paro traz esta discussão e a compartilha com Brandão, que faz observações importantíssimas sobre a função específica da escola. Corremos sérios riscos de nos perder nesta caminhada se não tivermos clareza sobre qual é o papel precípua da escola. Brandão diz que “se a escola não se ocupar centralmente das atividades específicas dos processos de escolarização terá sonogado aos estudantes, sobretudo os dos setores das camadas populares, o direito à cidadania escolar”. (BRANDÃO, 2009, p. 102).

Em outro texto, Teixeira explicava como a escola primária deveria ser dividida. Vejamos:

A escola primária seria dividida em dois setores, o da instrução, propriamente dita, ou seja, da antiga escola de letras, e o da educação, propriamente dita da escola ativa. No setor instrução, manter-se-ia o trabalho convencional da classe, o ensino de leitura, escrita e aritmética e mais ciências físicas e sociais, e no setor educação — as atividades socializantes, a educação artísticas, o trabalho manual e as artes industriais e a educação física. (TEIXEIRA, 1959. p. 82).

Nesta abordagem de Teixeira, há uma preocupação com a formação do homem na sua integralidade, e isto não se discute, pois o autor teve uma trajetória incansável para efetivação de uma educação pública de qualidade que atendesse às necessidades da classe trabalhadora. No entanto, não se pode negar o contexto político e econômico da década de 1950, um momento de grandes necessidades de mão de obra qualificada, aspectos político-desenvolvimentistas, o que constituiu pressuposto importante do pensamento liberal.

Para atender às demandas do progresso, existia a carência de uma educação completa, que tivesse como meta preparar a criança para o mundo “civilizado”, pronto para encarar o mundo do trabalho. Coelho esclarece este fato:

[...] a proposta de Anísio Teixeira fundava-se em uma concepção de educação que a incluía como possibilidade real de alavancar o progresso e o desenvolvimento científico e tecnológico no país. No sentido desse propósito, cabia uma formação a mais completa possível. (COELHO, 2009, p. 91).

Na década de 1980, Darcy Ribeiro retoma o projeto de Anísio Teixeira de uma escola pública em tempo integral e de qualidade com a implantação dos Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs) no estado do Rio de Janeiro, quando foram criados aproximadamente 500 prédios escolares com uma proposta pedagógica de educação integral em tempo integral.

O projeto foi implementado em duas etapas, entre 1984 e 1994. Darcy Ribeiro, nos CIEPs, procurou congregá-las no mesmo espaço, situação que promove maior integração entre as atividades educativas desenvolvidas pela escola, bem como possibilita entendê-las todas como componentes curriculares inerentes a essa formação do aluno no espaço escola. (COELHO, 2009).

Segundo Coelho, a criação dos CIEPs constituiu-se como uma das polêmicas experiências de educação integral realizadas no país. Em primeiro lugar, pelo tamanho da estrutura, os objetivos propostos por Darcy de concentrar todas as atividades em único espaço, as concepções dos professores que estariam trabalhando nos CIEPs e o mais agravante para a autora que era a implementação do projeto, como meio de prevenir a delinquência dos alunos. (COELHO, 2009).

Em 1996, com a aprovação da LDB, estabeleceu-se a ampliação da jornada escolar em seus artigos 34 e 87. Em 2001, o Plano Nacional de Educação (PNE) também elencou a expansão do tempo do aluno na escola com a jornada escolar de sete horas. Em 2007, o FNDE instituiu, por meio de Portarias Interministeriais, o Programa Mais Educação na perspectiva de fomentar uma política de educação integral e; neste mesmo ano, cria-se um fundo para garantir o financiamento do programa: o FUNDEB. (MEC, 2009)

A seguir, trabalharemos as perspectivas teóricas de educação, que norteiam esta avaliação.

### **3.2 Educação Integral como Direito de Cidadania**

Tratar educação como um direito é fato indiscutível, contemplado na Constituição Federal, “educação como direito de todos”<sup>3</sup>, que aponta inclusive seus responsáveis para garantir este direito. “É dever do Estado e da família”<sup>4</sup>. A LDB define as finalidades da educação e uma delas é o “preparo para o exercício da cidadania”<sup>5</sup>. Portanto, não tem como discutir ou fazer qualquer reflexão sobre educação e educação integral sem pensá-la como um direito e um direito de cidadania.

É nesta perspectiva que trazemos Guará (2009), que discute educação integral como direito de cidadania da infância e da adolescência e sua interface com a inclusão social. Para tanto, a autora discute que, sem educação, a inclusão sustentada não é possível. Esta última é aqui pensada, principalmente, como acesso efetivo a oportunidades e usufruto de bens, serviços e riquezas locais e societárias.

Quanto à educação integral, Guará (2009) entende educação integral como direito de cidadania o qual supõe uma oferta de oportunidades educativas, na escola e além dela, as quais, por sua vez, promovam condições para o desenvolvimento pleno de todas as potencialidades da criança e do jovem. Sua inclusão no mundo do conhecimento e da vida passa pela garantia de um repertório cultural, social, político e afetivo que realmente prepare um presente que fecundará todos os outros planos para o futuro. (GUARÁ, 2009).

A autora ressalta que inclusão social se faz somente com a garantia de serviços de aprendizagem substantivos, com circulação e acesso à cidade, com valores e sentido de pertencimento. Ela completa seu pensamento afirmando que educação integral com inclusão social supõe pensá-la articulada com as demais políticas sociais, rompendo a velha ordem que fragmenta saberes e necessidades,

---

<sup>3</sup> Artigo 205 da CF/1988.

<sup>4</sup> Artigo 205 da CF/1988.

<sup>5</sup> Artigo 2º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN/1996)

isto é, uma educação que constrói caminhos para um novo momento histórico de integração cada vez maior de conhecimentos e competências. Para isso, carece de ações voltadas para a melhoria da educação contemporânea, seja na perspectiva quantitativa (garantindo o atendimento a todos), seja na aposta qualitativa (trabalhar todas as dimensões da vida do aluno). (GUARÁ, 2009).

Por isso, a autora pensa educação integral na perspectiva da necessidade de expansão das experiências de aprendizagens e do tempo dedicado aos estudos por meio da articulação da escola com as muitas ações comunitárias. Estas, em parceria com a escola, podem se compor como um programa de educação integral ampliado no contraturno escolar, oferecendo uma diversidade de vivências dentro da rede de projetos sociais na comunidade. (GUARÁ, 2009).

A autora vai mais além e diz que temos que conceber educação integral na perspectiva humanística, que implica compreender e significar o processo educativo para a ampliação do desenvolvimento humano. Ela afirma que, para dar conta de todo o processo, é necessário fomentar meios para garantir uma educação básica de qualidade e, para que essa qualidade aconteça, será preciso construir um projeto de educação integral que estimule o respeito aos direitos humanos e o exercício da democracia, e no qual a educação possa ser vista como um direito humano e como um direito de todos. (GUARÁ, 2009).

Guará (2009) nos leva a fazer uma reflexão quando discute educação integral na perspectiva do direito de cidadania, da inclusão social e da proteção integral. Os textos trabalhados na dissertação nos apresenta um arcabouço jurídico que ampara este direito. Então, vem a questão: por que este direito é negado? A Constituição Federal, em seu art. 206, diz que “educação é um direito de todos, e a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola”. Entretanto, se a educação integral é direito de todos, há uma incongruência quando colocada como ação de uma política pública para coibir, tirar meninos e meninas da rua, para tão somente ocupá-los.

Dessa forma, torna-se uma política pública voltada para uma população que se encontra em situação de risco, de vulnerabilidade. Porém, se todos tivessem suas condições de igualdade de acesso garantidas e efetivadas, certamente não se

encontrariam em situação de vulnerabilidade; certamente educação integral seria sim um direito de todos e todas as crianças e adolescentes, independentemente de sua classe social.

A nossa compreensão é a de que, na verdade, durante toda a trajetória histórica das políticas públicas educacionais voltadas para a classe dos trabalhadores, elas tiveram e têm cunho assistencialista, pois é bem verdade que apontamos avanços, mas, na gênese de suas elaborações, percebemos claramente seu caráter assistencialista e os objetivos da política neoliberal.

Podemos verificar essa afirmação no próprio texto referencial para o debate nacional sobre educação integral elaborado pelo MEC.

Uma análise das desigualdades sociais, que relacione tanto os problemas de distribuição de renda quanto os contextos de privação de liberdade, é requerida para a construção da proposta de Educação Integral. Essa construção, no Brasil, é contemporânea aos esforços do Estado para ofertar políticas redistributivas de combate à pobreza. (MEC, 2009, p. 10).

Sobre esta discussão, Paro também faz esta reflexão quando discute um projeto de escola de tempo integral no estado do Rio de Janeiro. Paro aponta pressupostos de escola de tempo integral como “aquela que se propõe formar o aluno e transmitir-lhe conhecimento e que esteja comprometida com a transformação da sociedade.” Estes pressupostos não são específicos da escola de tempo integral: os pressupostos filosóficos e ideológicos são da escola pública de maneira geral. Então, ele reproduz o discurso. “(...) O desafio da escola de horário integral no caso do Rio de Janeiro é muito clara: é uma cidade onde o abandono, a violência, a crise social chegou a um ponto que as crianças e os adolescentes estão em abandono”. (PARO, 1988, p. 32).

### **3.3 Educação Integral na Perspectiva de Trabalhar o Homem na sua Integralidade**

Trazer a discussão sobre educação integral na perspectiva de trabalhar o homem na sua integralidade é mais do que pertinente, pois é complicado falar em

educação e pensar o homem por partes, sem pensá-lo em sua integralidade. É nesta perspectiva que discutimos educação integral: pensando no homem como um ser que traz consigo uma história particular, além de suas crenças, sua cultura, seus valores, seus conceitos políticos e suas ideologias.

É a partir desta discussão que apontamos Paro (2008), que afirma que são esses os requisitos que diferenciam o homem dos outros animais. Além disso, é capaz de produzir o que o autor chama de “produção humana”, criar um juízo de valor, avaliar o que é bom e o que não é e, a partir daí, avaliar também o que o torna humano. Logo, com a sua humanidade, o homem traz consigo as suas histórias, o que o autor denominou de humano-histórico.

No entanto, nesta perspectiva de pensar o homem na sua inteireza, a escola precisa repensar suas finalidades e aproveitar os espaços, dentro e fora dela, como meios de construir algo significativo com a participação do estudante. Além disso, precisa gerar nele um sentimento de pertencimento e, conseqüentemente, de competência, para que o aluno possa se sentir motivado a aprender e aprender além do que a escola formal tem para oferecer. Neste contexto, Paro se dedica a pensar o trabalho a partir de Marx, afirmando que a atividade guiada por um objetivo é o que denominamos de trabalho humano, e que, pelo trabalho, o homem realiza seus fins, concretizando os valores que criou. (PARO, 2009).

Paro (2009) é bem categórico quando afirma que ou educação é integral ou, ao contrário, não é educação. Portanto, é importante apresentar as questões que o autor coloca sobre qual conceito de educação perseguimos. Qual educação queremos estender? Será que queremos mesmo estender essa educação que aí está, ou precisaríamos fazer uma outra educação estendida? O que é boa educação? Paro responde dando um conceito de educação que ele chama de restrito, pobre e defeituoso, ou seja, quando se pensa que educação ideal é aquela na qual alguém que sabe, isto é, que detém conhecimentos e informações, consegue transmiti-los a alguém que não sabe, de forma que esse repasse, por si só, configura-se como educação. (PARO, 2009).

Ao contrário, ele entende educação como construção que possui a participação do estudante como sujeito. Sendo sujeito, o aluno produz não apenas

conhecimentos e informações, mas também valores, filosofia, artes, direito. Em outras palavras, o homem do fazer-se histórico, produz cultura. (PARO, 2009).

Para que isso ocorra, é necessário considerar todo o processo pedagógico que leve em conta trabalhar o aluno em toda a integralidade do ato de educar. O autor afirma ainda que se as escolas não estiverem atentas a estas questões, importantíssimas, continuaram fracassando, porque conhecimentos sozinhos, isolados da realidade do aluno, de seus processos sociais e históricos e sem a integralidade pedagógica, não terão sucesso. Logo, o que o autor faz é uma ressalva relevante: a escola e seus sistemas de ensino não consideram este fracasso como seus, e sim do aluno que não foi capaz de responder às expectativas do sistema educacional e acaba sendo vitimizado mais de uma vez.

Quando se fala em trabalhar o homem na sua integralidade por meio da educação integral, podemos pensar numa escola que repense o seu cotidiano pedagógico, que seus professores façam reflexões sobre suas práticas em sala de aula e fora dela, sobre o material didático, sobre o currículo, para que tudo que se execute nesta escola seja educativo, como destaca Arroyo.

[...] onde tudo seja educativo, o tempo e a forma de acordar, rezar, comer, estudar, caminhar, descansar, [...]. Nesta instituição total o educando formará todos os seus sentidos, potencialidades, instintos e paixões, a conduta interior e exterior, o corpo e o espírito. (ARROYO, 1988 *apud* PARO, 1988, p. 201).

Arroyo ainda enfatiza quais devem ser as pretensões das escolas que se propõem à efetivação da escola de jornada completa e qual devem ser seus objetivos: “[...] pretendem proporcionar ao educando uma experiência educativa total, que não se limite a ilustrar a mente, mas que organize seu tempo, seu espaço, que discipline seu corpo que transforme sua personalidade por inteiro”. (ARROYO, 1988 *apud* PARO, 1998, p. 201).

Para tanto, Paro (2009) continua afirmando que a escola integral não deve ser só para aprender a fazer contas matemáticas, e sim a dançar, a brincar, a cantar, a amar, a discutir política, a conviver com o outro, a ser companheiro etc. e não me venham como conversas dos temas transversais [...] quanto os

conhecimentos e informações para emancipação pessoal e constituição da cidadania integral. (PARO, 2009, p. 19).

Paro (2009) constata que a educação deve tratar da integralidade do homem, de sua condição histórica e da sua cultura em sua inteireza. Portanto, diante dessa questão, não encontramos outra solução senão a efetivação de uma educação integral, caso contrário Paro define educação como exercício do poder, isto é, poder de alienação e como instrumento ideológico do sistema neoliberal. (PARO, 2009).

### **3.4 Educação Integral na Perspectiva da Construção da Autonomia e da Emancipação**

Para abordar educação integral na perspectiva da construção da autonomia e da emancipação, antes de qualquer discussão, é necessário fazer uma reflexão sobre a maneira como a escola das classes trabalhadoras, historicamente, é pensada. Em primeiro lugar, a concepção de pobreza adotada pela burguesia é que este é um problema essencialmente moral, sem que haja qualquer questionamento sobre como se dão as relações sociais, como a exploração do trabalhador da sua força de trabalho por parte dos proprietários dos meios de produção. Entretanto, a pobreza material é condenada e é vista como resultado apenas da vontade, sem se levar em consideração que as questões são bem mais profundas e estruturais.

Arroyo faz algumas considerações pertinentes a esta abordagem, principalmente quando elas tratam de resolver problemas utilizando a educação como remédio e a escola como este espaço redentor, conforme afirma Paro (1988). Arroyo faz estas observações:

Se a pobreza é expressão de degradação moral do espírito, da vontade, dos valores e hábitos. A educação integral será o remédio. Educar para o trabalho antes do que prender pelo crime de ociosidade — escolas do trabalho, fazendas-escola — ou prender os criminosos e educá-los trabalhando nas penitenciárias agrícolas e industriais. (ARROYO, 1988, *apud* PARO, 1988, p. 201).

Em segundo lugar, pensar as relações sociais de produção, o trabalho como produtor de riqueza, numa perspectiva de preparar o homem através da

educação integral, é no mínimo contraditório, principalmente se esta educação é destinada à classe trabalhadora. Isso porque a escola tem recebido do Estado outras funções, tais como cuidar, alimentar, proteger e ainda enfrentar os indicadores baixos, o fracasso escolar, a evasão. Como essa escola dá conta de todas essas demandas, é evidente que algumas destas ficaram sem respostas satisfatórias diante de sua função específica. Contraditoriamente, a sociedade capitalista espera que essa escola prepare seus alunos para um mercado exigente. Vejamos o que Fonseca (1988) aponta a esse respeito.

[...] o segredo do sucesso estaria na capacidade de adaptação de aprender a aprender e a reaprender [...] os postos de emprego que resta vão ser disputados, devendo ser ocupados por trabalhadores mais bem preparados que se adaptem à sociedade atual que exige novos tipos de raciocínio, o desenvolvimento da capacidade de comunicação e a recuperação de funções cognitivas deterioradas pelo trabalho de tipo puramente mecânico, buscando atingir níveis de flexíveis de operação simbólica". (FONSECA 1998 *apud* SAVIANI, 2011, p. 432).

O que constatamos com o texto anterior é a exigência para que a escola forme seu aluno de forma integral para que ele se adapte e responda sem problemas ao mundo produtivo. E as perguntas são: a escola que temos responde à necessidade do mercado? E a preocupação com a formação deste indivíduo para romper com esta lógica, como fica? E a sua emancipação? Sader faz outras indagações.

Para que serve o sistema educacional — mais ainda quando público —, se não for para lutar contra a alienação? Para ajudar a decifrar os enigmas do mundo, sobretudo o do estranhamento de um mundo produzido pelos próprios homens? (SADER, 2008 *apud* MESZÁROS, 2008, p. 17).

O questionamento do autor é pertinente e nos lembra de que não podemos nos conformar com os males do século, mas a resposta é que, se o sistema educacional público tem estado a serviço do capital, como se digladiava consigo mesmo? Mesmo que o discurso oficial da escola de tempo integral esteja em pauta, a formação do indivíduo na forma mais ampla é paradoxal. Por isso, Meszáros responde a esta indagação.

As instituições formais de educação certamente são uma parte importante do sistema global de internalização. Mas apenas uma parte. Quer os indivíduos participem ou não por mais ou menos tempo, mas sempre em um número de anos bastante limitado — das instituições formais de educação, eles devem ser induzidos a uma aceitação ativa (ou mais ou menos resignada) dos princípios reprodutivos orientadores dominantes da própria sociedade, adequados a sua posição a ordem social, e de acordo com as tarefas reprodutivas que lhes foram designadas. (MESZÁROS, 2008, p. 44).

Meszáros discute educação integral na perspectiva da construção da autonomia e da emancipação, confrontando a lógica do capital, ou seja, a política neoliberal. (MESZÁROS, 2005). Discutir educação integral na abordagem neoliberal é tratar educação como instrumento do mercado na perspectiva da qualidade total no mundo da produção.

É diante desse quadro contraditório que faremos uma reflexão: como trabalhar, construir relações e formar o homem nessa integralidade se a razão do capital é a formação de mão de obra para garantir a produtividade? Como abrir uma discussão se não existe consonância entre o capital e a formação humana que direcione para a liberdade e para a emancipação?

Portanto, é no contexto da lógica do capital que as políticas públicas educacionais, e especificamente a de educação integral, são formuladas e implementadas, para responder às necessidades da sociedade capitalista, e não às necessidades da classe trabalhadora. E quando esta reivindica pressionando o poder público por mais instrução e “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola”<sup>6</sup>, ressaltando que este acesso e permanência na escola é posto na Constituição Federal como um princípio e, historicamente o Estado responde com a proposta de escola de tempo integral e neste pacote apresentam outras “soluções” ofertando alimentação, assistência médico odontológica deixando em segundo plano sua função precípua que é o de instruir e oferecer o saber sistematizado, para cuidar de problemas gerados pelas crises econômicas que têm como prioridade acumulação do capital.

Em que medida escola em tempo integral, na perspectiva da educação integral, pode oferecer alguma mudança nesta lógica perversa do capital? Meszáros faz uma afirmativa contundente.

---

<sup>6</sup> Artigo 206 da CF/1988.

As mudanças sob tais limitações, apriorísticas e prejudgadas, são admissíveis apenas com o único e legítimo objetivo de corrigir algum detalhe defeituoso da ordem estabelecida, de forma que sejam mantidas intactas as determinações estruturais fundamentais da sociedade como um todo, em conformidade com as exigências inalteráveis da lógica global de um determinado sistema de reprodução. (MESZÁROS, 2008, p. 25).

O autor ainda adverte que as soluções educacionais, mesmo as de grande porte e que são sacramentadas em lei, e os aportes legais que encontramos na formulação e implementação de programas, como é o caso do PME, que se encontra instituído em lei, o que prevalece mesmo, e intacta, é a lógica do capital. (MESZÁROS, 2008).

A discussão da educação integral como direito, como forma de garantir cidadania, de promover inclusão social é contraditória em alguns textos legais e coerentes com o contexto da política neoliberal que vivemos. Logo, quando buscamos Meszáros, ele nos faz refletir. Vejamos o que diz:

Diante do quadro, apenas esboçado, da crise estrutural que vivenciamos, podemos perceber que ela atinge todas as áreas da sociedade, inclusive a esfera da educação tanto em seu sentido amplo (formação do indivíduo), como no que se refere à educação em sentido estrito, a escolarizada, sendo que será sobre a educação formal que nos deteremos. Os efeitos nefastos da crise estrutural do capital atingem a educação no que se refere aos poucos recursos financeiros destinados à área, o que é consequência dos cortes nos gastos com a área social, não só nos países periféricos, como também nos países centrais, os quais vivem sob o impacto da desintegração do *Welfare State*. (MESZÁROS, 2002, p. 916).

Essa formação plena, pleiteada nos documentos educacionais norteados pelo projeto neoliberal é contraditória e, em tese, não se efetiva, pois tem caráter segregatório e cada vez mais excludente. Duarte (2006, p. 47) afirma que:

[...] para a reprodução do capital torna-se hoje necessária, uma educação que forme os trabalhadores segundo os novos padrões de exploração do trabalho. Ao mesmo tempo, há necessidade, no plano ideológico, delimitar as expectativas dos trabalhadores em termos de socialização do conhecimento pela escola, difundindo a ideia de que o mais importante a ser adquirido, por meio da educação, não é o conhecimento, mas uma capacidade de constante adaptação às mudanças no sistema produtivo.

Portanto, como enfatiza Meszáros, os resultados são nefastos, porque inclusão social não faz sentido na lógica do capital. Contudo, o autor não se permitiu curvar-se diante desta lógica perversa, ao contrário, ele aponta saídas, e uma delas

é a concepção de educação integral, a qual ele retoma e se apoia em Gramsci, pois refuta a ideia de separar educação e vida intelectual. Vejamos:

[...] não há nenhuma atividade humana da qual se possa excluir qualquer intervenção intelectual — o Homo faber não pode ser separado do Homo sapiens. Além disso, fora do trabalho, todo homem se desenvolve alguma atividade intelectual; ele é, em outras palavras, um “filósofo”, um artista, um homem com sensibilidade; ele partilha uma concepção de mundo. Tem uma linha consciente de conduta moral, e, portanto, contribui para manter ou mudar a concepção do mundo, isto é para estimular novas formas de pensamento. (Meszáros, 2008, p. 9).

Meszáros enxerga na educação as possibilidades de mudanças. Não se concebe uma educação alienante, que, segundo ele, funciona como um cão de guarda *ex-officio* e autoritário, mas aquela que viabiliza a “contrainternalização” (ou contraconsciência). Ele afirma que a educação tem o papel soberano, tanto para a elaboração de estratégias apropriadas e adequadas para mudar as condições objetivas de reprodução, como para estimular automudanças conscientes dos indivíduos, chamados a concretizar a criação de uma ordem social metabólica radicalmente diferente. O autor vai mais além: é enfático na afirmação de que, para romper a lógica do capital no âmbito da educação, é absolutamente inconcebível sem isso. É mais importante, essa relação pode e deve ser expressa também de uma forma concreta. Pois através de uma mudança radical no modo de internalização agora opressivo, que sustenta a concepção dominante do mundo, o domínio do capital pode ser e será quebrado. (MESZÁROS, 2009).

Na discussão sobre educação integral na perspectiva da construção da autonomia e da emancipação, Meszáros discute escola de tempo integral na perspectiva da educação integral, afirma a possibilidade de crianças e jovens aprenderem significativamente dentro da escola formal e fora dela, afirma o potencial que os estudantes têm para aprender, mas que, antes de qualquer modificação, a escola formal precisa romper com a sua estrutura que mais aprisiona do que liberta. Diz é impossível mudar a relação de subordinação e dominação estrutural sem a percepção verdadeira — substantiva, e não apenas igualdade formal (que é profundamente afetada, se não completamente anulada, pela dimensão substantiva real) — de igualdade. É por isso que, apenas dentro de ir para além do capital, o desafio de universalizar o trabalho e educação em sua indissolubilidade surgirá na agenda histórica.

Diante da reflexão proposta pelo autor, como pensar nesta construção da autonomia e emancipação em busca deste homem autônomo, se ele não tem a capacidade da autoconsciência, de ir na contraconsciência se ele não se percebe como instrumento de manipulação de um sistema produtivo? Como pensar em um sujeito lutando pela emancipação quando os conceitos de liberdade estão fundados na lógica do consumo, do lucro e ainda qualificada de democracia e cidadania? Somente por meio de uma educação que seja capaz de desmitificar esta lógica e apresentar estratégias para ir além do capital. Neste ensaio, Meszáros traz uma reflexão sobre educação retirada da *Enciclopaedia Britannica*.

A ação do Estado moderno não pode se limitar à educação elementar. [...] a nação que não quiser fracassar na luta pelo êxito comercial, com tudo o que isso implica para a vida nacional e para a civilização, deve cuidar que suas indústrias sejam supridas com uma oferta constante de trabalhadores adequadamente dotados, tanto em termos de inteligência geral como treinamento técnico. (ENCICLOPAEDIA BRITANNICA *apud* MESZÁROS, 2008, p. 29)

Para ratificar o que diz o texto anterior, verificamos a importância e a necessidade do Estado em promover políticas públicas educacionais que garantam a efetivação de uma educação integral que forme o homem na sua integralidade. Em primeiro lugar, para que se sinta sujeito de sua própria história e livre para se inserir no mundo produtivo consciente do seu papel na luta contra a alienação da lógica do capital. Voltando algumas décadas, reportamo-nos aos signatários do Manifesto dos Pioneiros, que também fazem uma reflexão sobre a urgência de investimentos para trabalhar todas as dimensões humanas, na perspectiva de viabilizar uma educação integral e desenvolver todas as potencialidades do homem. Portanto, neste contexto, o Manifesto dos Pioneiros defende:

[...] é impossível desenvolver as forças culturais e o desenvolvimento das atividades econômicas ou de produção, sem o preparo intensivo das forças culturais e o desenvolvimento das aptidões à invenção e a iniciativa que são os fatores fundamentais do crescimento de riqueza de uma sociedade. (MANIFESTO DOS PIONEIROS, 1984, p. 407 *apud* SAVIANI, 2011, p. 243).

É diante desta discussão que fazemos uma reflexão das concepções que apontamos no texto e entendemos que temos uma caminhada cheia de tensões conceituais e ideológicas sobre o que é educação integral. Nesta empreitada, encontramos três teóricos que se manifestam sob perspectivas diferentes, porém, todas necessárias e relevantes para o debate feito com a finalidade de encontrarmos

o prumo da educação no Brasil e, preferencialmente, uma educação integral na qual os atores envolvidos neste processo possam desenvolver suas potencialidades na sua integralidade, sendo oferecida como um direito, e não como um privilégio, conforme o pensamento de Teixeira. “Educação não é privilégio” (TEIXEIRA, 2007). “Educação é um direito”. (TEIXEIRA, 2009).

No próximo capítulo, faremos a trajetória política da política de educação integral no Brasil. Abordaremos os contextos: histórico, político e econômico; as políticas educacionais empreendidas; e, pleiteada pelos defensores e signatários do Manifesto dos Pioneiros e por vários outros teóricos desde o século passado até os dias de hoje, os quais lutaram e lutam por esse objetivo, uma educação de qualidade.

## **4 TRAJETÓRIA POLÍTICA DA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL NO BRASIL**

Quando discutimos trajetória, trazemos à mente a ideia de caminhada, por isso, é nesta perspectiva que faremos um percurso da política de educação integral no Brasil. Para tanto, lembremo-nos de Rodrigues, quando discute avaliação de profundidade, uma das dimensões avaliativas que tratamos em um dos capítulos deste trabalho. Um dos aspectos discutido pela autora é a trajetória institucional do PME, ela traz a discussão da dimensão analítica que pretende perceber o grau de coerência/dispersão do programa ao longo do seu trânsito pelas vias institucionais.

Ainda pensando na trajetória política da política de educação integral no Brasil, queremos enfatizar a discussão de Gussi (2008), que destaca a trajetória institucional nos âmbitos federal, estadual e municipal. Vejamos sua abordagem: a avaliação de um programa gestado na esfera federal necessita da reconstituição de sua trajetória, na qual o pesquisador perceba as mudanças nos sentidos dados aos objetivos do programa e à sua dinâmica, conforme adentra em espaços institucionais diferenciados e desce nas hierarquias até chegar à base, momento que corresponde ao contato direto entre agente institucional e sujeito receptor da política. (GUSSI; GONÇALVES; RODRIGUES, 2006 *apud* GUSSI, 2008, p. 35).

### **4.1 Propostas Políticas de Educação Integral que Antecederam os Integralistas no Brasil**

Neste capítulo, construímos a trajetória da política de educação integral numa perspectiva político-filosófica, no Brasil, partindo do século passado até o presente momento. Discutiremos o que se apresenta hoje, no início do século XXI, como um programa de governo, o Programa Mais Educação, e como a educação integral se constituiu ao longo da história da educação brasileira, de diversos formatos, os mais diferentes possíveis.

Iniciamos nossa conversa com Moraes (2009), que faz um percurso pela história, faz um resgate à concepção libertária, trazendo alguns teóricos, como Bakunin, que afirmava que a ciência seria mais fecunda, útil e ampla se o cientista não ignorasse o trabalho manual; e o operário, por sua vez, sendo educado, tornar-

se-ia mais inteligente e mais produtivo. Ele reconhece que, só pelo trabalho, o homem se torna homem. Bakunin defende uma educação integral e igual para todos, que faça do homem um ser completo. (MORAES *et al.*, 2009). Assim, a proposta pedagógica de Bakunin estava pautada:

[...] na educação das crianças, ao tomar como ponto de partida a autoridade, deve sucessivamente desembocar na mais completa liberdade. Entendemos por liberdade, do ponto de vista positivo, o pleno desenvolvimento de todas as faculdades que se encontram no homem; e do ponto de vista negativo, a completa independência da vontade de cada um à do outro. (BAKUNIN, p. 35 *apud* MORAES, 2009).

Em outro momento, Moraes (2009) traz Paul Robin<sup>7</sup>, que, nos anos de 1870, discutia a questão da instrução popular quando esta aspirava oferecer noções elementares do conhecimento humano. Para o autor, essas noções “serão sempre completamente inúteis ao trabalhador assalariado em sua vida prática”, pois não havia aplicabilidade, esse conhecimento não era esvaziado de significado “para a burguesia que tem o capital, a ciência; ao povo que não possui mais que a miséria, o trabalho”. (ROBIN, 1981, p. 32 *apud* COELHO, 2009).

Para colocar um ponto-final na burguesia, o autor recomendava: “a revolução social e a organização da instrução integral”. Enfatiza ainda que a decisão pela educação integral justifica-se pelo fato de que “somente por ela cada um poderá adquirir todos os conhecimentos científicos e profissionais, teóricos e práticos”. (ROBIN, 1981, p. 33 *apud* COELHO, 2009).

Outra discussão apresentada por Saviani é relacionada aos ideais libertários que foram difundidos no Brasil na forma das correntes anarquista e anarcossindicalista, pois estavam ligadas aos meios literários e ao movimento operário. A educação ocupava posição central no ideário libertário, eles tinham como pauta a crítica severa à educação burguesa e buscavam formular suas próprias concepções pedagógicas fundamentadas na autogestão, na autonomia das escolas, bem como trazia os conceitos de educação integral elencada por Robin e, ao mesmo

---

<sup>7</sup> Robin da Escuela Moderna de Barcelona, na concepção anarquista, traz uma definição do termo integral sob três aspectos: física, intelectual e moral. Entretanto, o autor advertia, “a educação integral não é de maneira nenhuma a cumulação forçada de um número infinito de noções sobre todas as coisas, pelo contrário, é a cultura, o desenvolvimento harmônico de todas as faculdades do ser humano, saúde, vigor, beleza, inteligência e bondade, e repousa exclusivamente sobre as realidades experimentais depreciando as concepções metafísicas”. (ROBIN, 1901 *apud* COELHO, 2009, p. 32).

tempo, denunciavam o uso da escola como elemento de sujeição dos trabalhadores por parte do Estado, da igreja e dos partidos. (SAVIANI, 2011, p. 182).

Enquanto no debate socialista a concepção de educação integral se depara com alguns pontos em comum com os anarquistas, o movimento socialista apresenta uma visão radical de educação, baseada na associação entre educação e trabalho consolidada na concepção da politécnica, na perspectiva da vida produtiva.

Esse conceito faz surgir críticas entre os socialistas, e um deles, o alemão Kerschenteiner, faz reflexões sobre sua concepção de educação integral, pois defendia o trabalho na escola como recurso educativo, e não no sentido produtivo. Ia mais além: para o autor, a escola deve ser uma oficina na qual o aluno adquire autonomia e aprende a trabalhar coletivamente, seja o trabalho intelectual ou manualmente. (CAVALIERE, 2009, p. 44).

Ainda no século XIX, Moraes (2009) faz uma abordagem de educação integral dentro da concepção socialista e anarquista, inclusive fazendo algumas considerações a Marx. Coelho apresenta Proudhon, o qual defendia a indissociabilidade entre a revolução e educação. Segundo Codello:

A concepção pedagógica proudhoniana pode ser considerada realmente revolucionária, uma vez que atribui um papel central no movimento emancipador das classes trabalhadoras, sustentando que essa constitui princípio para qualquer emancipação. (CODELLO, 2007, p. 105).

## **4.2 A Trajetória da Educação Integral no Brasil**

A educação que os integralistas defendiam seria ofertada em uma escola na qual todos tivessem acesso aos bens culturais, a uma educação integral tendo como bases a espiritualidade, o nacionalismo cívico, a disciplina; porém, no contexto de suas ações, seus representantes foram considerados políticos conservadores. (COELHO; PORTILHO, 2009, p. 94).

Esse grupo estava diante de uma realidade totalmente adversa com relação às suas ideias, pois o país se encontrava no total descaso com a educação voltada para os mais pobres, sob a desculpa que não tinha recursos para dar a todos a educação primária essencial, deveriam simplificá-la ao máximo, até a pura e

simples alfabetização e generalizá-la ao maior número de pessoas possível. Daí veio a razão para a reforma paulista, que aconteceu em 1920, que reduziu a educação primária de quatro para dois anos com a justificativa de ampliar o atendimento a todos, chamando-a de democratização do ensino primário. (SAVIANI, 2012, p. 444; TEIXEIRA, 1967 *apud* SMOLKA; MENEZES, 2000, p. 142-143). É preciso salientar que o Estado de São Paulo aderiu à proposta sem discutir a sua legitimidade.

Na década de 1930, é nesse cenário de debates e embates sobre a Escola Nova que os pioneiros encontram um ambiente fértil para a discussão sobre as políticas educacionais e discutem educação integral como um direito de todos; além disso, defendiam a gratuidade e a qualidade como formas de viabilizar meios e ações com o fim de dirigir o desenvolvimento natural e integral do ser humano em cada uma de suas etapas de crescimento. É nesse momento que o Manifesto dos Pioneiros tem sua gênese, tendo, como signatários da carta, Cecília Meirelles, Fernando de Azevedo, Anísio Teixeira e outros.

Portanto, foi um momento de mudanças significativas na Educação, com a criação de um Ministério da Educação e Saúde, com a promulgação da Constituição de 1934, que estabelece um PNE, com diretrizes sobre a rede oficial, implantando a gratuidade e a obrigatoriedade do ensino primário e estabelecendo, pela primeira vez na trajetória do país, as formas de financiamento. (FREITAG, 1986).

O que percebemos é que o cenário brasileiro, no âmbito das políticas educacionais, estava recheado de discrepâncias nos discursos: de um lado, a proposta dos pioneiros, a proposta de educação pública para todos, que levasse o homem ao seu desenvolvimento integral; mas o que realmente se constatou foi uma política discriminatória, dualista, voltada para uma escola “menor” voltada para preparar os filhos dos trabalhadores para a venda da força produtiva, visando a assegurar o modelo econômico e à manutenção da classe hegemônica, com sua respectiva escola e seus conhecimentos propedêuticos.

Teixeira afirma que o movimento educacional dos fins do século XIX e começo do século XX caracterizara-se como um movimento de educação limitada, em rigor de treino das chamadas massas, mantendo o sistema de educação das

elites fundamentalmente fechado às classes populares. As reais oportunidades educacionais continuaram acessíveis apenas às classes superiores ou aos que tivessem enriquecido com as novas oportunidades econômicas. (TEIXEIRA, 2009).

Nos anos de 1950, ocorrem grandes mudanças no contexto político e econômico, e certamente as políticas educacionais não estavam isentas desse cenário, em que havia um movimento populista-desenvolvimentista, caracterizado por um processo de industrialização motivado pela entrada do capital estrangeiro e pelo cumprimento de suas exigências. Nesse momento, não podemos ignorar o contexto político pautado na contradição entre as políticas liberais e a imposição das políticas econômicas neoliberais na América Latina. (FREITAG, 1986).

Nesse cenário político, também há uma mobilização dos setores populares e de alguns intelectuais que se organizam em defesa da escola pública, mas a efetivação de políticas públicas voltadas para educação não ocorrem, reduzindo esse momento somente na discussão do projeto da 1ª Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) a Campanha da Escola Pública. O que acontece, legitima o que se esperava do contexto político do momento, que foi a aprovação da primeira LDB, mais uma vez beneficiando a classe dominante e excluindo mais uma vez o povo do direito à educação. (FREITAG, 1986).

Para tanto, é nesse cenário político e econômico que Anísio Teixeira tentou implementar seu projeto educacional, iniciando o Centro Educacional Carneiro Ribeiro (CECR), que previa a construção de centros populares de educação em todo o Estado da Bahia, para crianças e jovens de até 18 anos. O centro era composto por quatro “Escolas Classe” e de uma “Escola Parque”. (COELHO; PORTILHO, 2009, p. 95).

A proposta era dividir a escola em dois setores, e o que Anísio vai definir de forma bem clara é o que seria instrução e o que seria instrução educação. Anísio define, como instrução propriamente dita, o trabalho convencional da classe, o ensino da leitura, da escrita e da aritmética e das ciências físicas e sociais; e, como educação, as atividades socializantes, a educação artística, o trabalho manual e as artes industriais e a educação física. (SMOLKA; MENEZES, 2000). O objetivo era

trabalhar os estudantes em todas as suas dimensões de forma integral, uma educação integral e integrada.

Teixeira ressalta que a base para a elaboração e implementação de uma política pública depende de propostas de governo e do consenso da sociedade, particularmente de suas classes dirigentes. O maior desafio para uma nação pobre investir em educação é estabelecer prioridades no uso dos recursos. As limitações dos aportes financeiros, da vontade política e do consenso da classe dominante em permitir o acesso aos trabalhadores e aos seus filhos a uma educação de qualidade são alguns dos entraves na efetivação de políticas públicas voltadas para a garantia do direito à educação. (SMOLKA; MENEZES, 2000).

A ausência de recursos e de assistência técnica pelos governos foi o maior desafio enfrentado pelo projeto de Anísio Teixeira com a Escola-Parque da Bahia. Em seus relatos, ele desabafa “esse projeto é como uma experiência de laboratório compreendida pelo pesquisador, porém, mais ou menos ignorada pelo administrador-geral, junto ao qual se tem constantemente de lutar por providências e recursos”. É preciso ressaltar que o projeto iniciou-se na segunda metade da década de 1940 e foi finalizado no final da década de 1960. (SMOLKA; MENEZES, 2000, p. 158-160).

O Brasil avança na legislação, elaborando e aprovando sua primeira LDB, Lei nº 4.024/61, mas não avança nas garantias ao direito à educação pública e de qualidade, deixando-os aos critérios da família, usando o discurso da liberdade de escolha, do livre mercado e da concorrência. É neste contexto que percebemos a presença contundente da proposta neoliberal no Brasil, quando se retira do Estado a obrigatoriedade de oferecer educação, deixando-a ao encargo dos pais, da sociedade civil, e efetiva a política do estado mínimo. (FREITAG, 1986).

Essa aprovação resultou em vultosos debates e protestos, principalmente pelos professores e intelectuais em todo país, e intensifica a campanha a favor da escola pública. Darcy Ribeiro também compartilhava dos mesmos ideais e das mesmas concepções de educação integral, com Anísio Teixeira seu principal expoente. (FREITAG, 1986). Esses debates estavam ancorados nas perspectivas liberais e no pensamento de Anísio Teixeira, que defendia a ampliação do tempo

associado às atividades de trabalho e à arte no espaço formal da escola, ou seja, de uma gama de práticas educativas que consubstanciam o que denominamos de educação integral. (COELHO, 2009).

Nos anos de 1980, o país vivia uma ditadura militar. Além disso, deparava-se com uma extrema concentração de renda e, conseqüentemente, com a extrema desigualdade social e um povo sem acesso a bens sociais, como educação. Diante do caos que se encontrava a educação, surge Leonel Brizola com o discurso de uma educação integral que oferecia ao estudante pobre “os mesmos serviços educacionais” oferecidos à classe dominante. Evidentemente, para uma população sedenta e totalmente carente de escolas públicas, esse discurso era um sonho para o filho do trabalhador, com as mesmas possibilidades de ascensão dos filhos da classe hegemônica. (ABDALLA; MOTA, 2009, p. 148).

Na primeira gestão de Leonel Brizola, no período de 1983 a 1987, retomase o projeto de escola pública de tempo integral de Anísio Teixeira, com a criação dos Centros Integrados de Educação Pública (CIEPS) com o fim de oferecer educação integral à criança. Darcy Ribeiro, idealizador do novo projeto e da proposta pedagógica, estava à frente desse projeto. (MAURÍCIO, 2009).

Diante da exposição dos fatos em relação à implantação dos CIEPS, não se pode ignorar o momento político que toda a América Latina, inclusive o Brasil, estava vivendo: um processo de redemocratização e, ao mesmo tempo, a implantação do modelo neoliberal sendo imposto pelos organismos internacionais a todo vapor, levando a situação educacional principalmente a políticas compensatórias e concomitantemente discriminatórias.

Discutir educação integral na concepção de formar o estudante com todas as suas potencialidades, levando-o a tornar-se crítico, autônomo, oferecendo-lhe os bens culturais que são acessíveis à classe hegemônica é considerado custo ao Estado. Na concepção neoliberal, cada um é livre para escolher inclusive custear suas despesas. (FREITAG, 1986, p. 57).

Nesse sentido, Duarte (2006) afirma que, para a reprodução do capital, torna-se necessária, hoje, uma educação que forme os trabalhadores segundo os novos padrões de exploração do trabalho. Essa afirmação é sem dúvidas a

constatação de que a educação sempre esteve a serviço de seus regimes. Logo, como estamos diante de uma engrenagem produtiva, é óbvio que ela precisa de seus mantenedores. Teixeira afirma que “[...] se o regime for totalitário, a educação visa preparar um indivíduo capaz de servir ao totalitarismo. Se o regime for democrático, a educação terá de formar um indivíduo capaz de servir à democracia”. (TEIXEIRA, 2009, p. 48). Esse é o desafio da proposta da educação integral, que é viabilizar a esse indivíduo a desenvolver suas potencialidades, levando-o a se tornar um ser crítico, livre e autônomo.

Nos anos entre 1985 e 1987, com a abertura política e a política neoliberal se fazendo presente nesse cenário, eram constantes os debates e embates da constituinte em relação à educação. Portanto, tivemos avanços com a promulgação da Constituição Federal em 1988, quando traz, em seu texto, educação como direito de todos e cuja garantia é dever do Estado<sup>8</sup>. Educação é contemplada como direito público e subjetivo. A nova Constituição Federal estabelece as incumbências dos estados, Distrito Federal e municípios, além de determinar financiamento e obrigatoriedade de percentuais para investimentos na educação, atribuindo à União, aos estados e aos municípios percentuais mínimos a serem aplicados. No entanto, ela falha quando garante apenas o Ensino Fundamental, deixando descoberto o direito à Educação Infantil, a Educação de Jovens e Adultos e o Ensino Médio.

Então, a discussão e construção da nova LDB (Lei nº 9.394/96) emerge nesse contexto neoliberal de políticas de privatização e de mercadorização da educação no início da década de 1990. (GENTILI; SILVA, 1994). Sua promulgação aconteceu em dezembro de 1996. Assim, a lei contempla, em seu bojo, artigos que expressam a concepção de educação integral; por exemplo, contempla a formação integral do educando, em seu artigo 2º, em seu artigo 3º, inciso X, reconhece a importância das iniciativas e das experiências extraescolares; em seu artigo 34, expressa a ampliação progressiva da jornada escolar do estudante; e, em seu artigo 87, institui a década da educação.

---

<sup>8</sup> Art. 205 da CF/1988 e Art. 5º da Lei nº 9.394/96.

Dessa forma, é nesse cenário político e econômico que acontece a aprovação da LDB e do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Profissional do Magistério (FUNDEF), que ocorre no governo de Fernando Henrique Cardoso. O ex-presidente, como afirma Leher, foi exitoso em implementar uma determinada política educacional de corte classista “pró-sistêmico” e fortemente pró-mercado, desobrigando a União, de forma relevante, do dever de assegurar as condições materiais da educação básica e superior. Tudo isso ocorreu a partir da consolidação da hegemonia neoliberal, nos anos 1990, pois o marco normativo garante apenas a obrigatoriedade e a gratuidade ao Ensino Fundamental, o que asseguraria uma educação mais simples aos filhos da massa trabalhadora e, como alentos, a progressiva oferta ao Ensino Médio e a ampliação da jornada escolar, os quais, sem os aportes financeiros adequados, não se efetivaria com rapidez. (LEHER, 2010).

No ano de 2001, O Plano Nacional de Educação (PNE – Lei nº 10.172/01) foi aprovado, assim como a LDB, sob as lentes da política neoliberal, tratando dos oito anos de escolarização da população. Como enfatiza Leher, a educação da maioria da população prevalece de forma aligeirada e superficial, o que o autor denomina de “minimalista”, dotada de caráter pragmático e contraditório, pois não era a intenção ampliar a jornada escolar e, mesmo assim, é contemplada no PNE a “ampliação progressiva da jornada escolar do estudante, já estabelecendo para o mínimo de sete horas”. (LEHER, 2010, p. 375).

No ano de 2007, aconteceram muitos embates e debates empreendidos pelos educadores, sindicatos e movimentos sociais em relação à limitação do FUNDEF, que garantia o Ensino Fundamental, mas excluía a Educação Infantil, a Educação de Jovens e Adultos (EJA) e o Ensino Médio. Diante disso, por meio da Medida Provisória de nº 339, é aprovado o Fundo de Desenvolvimento e Manutenção da Educação Básica e Valorização dos Profissionais do Magistério (FUNDEB), que preconiza recursos para financiar a educação básica e contempla a educação em tempo integral no corpo do Decreto nº 339 art. 20 do MEC “Considera-se educação básica em tempo integral a jornada escolar com duração igual ou superior a sete horas diárias, durante todo período letivo, compreendendo o tempo total que o mesmo aluno na escola ou em atividades escolares”. (BRASIL, 2009)

Em 2009, em todo país, inicia-se a discussão para a elaboração do novo Plano Nacional de Educação (PNE). Isso ocorreu com as conferências municipais e estaduais para a Conferência Nacional de Educação (CONAE), que, em seu corpo, apresenta a ampliação da jornada escolar como uma das metas. O projeto de lei nº 8035/2010, com o PNE ainda não aprovado para o decênio 2011-2020, mantém a jornada escolar no mínimo de sete horas e a discussão instituindo como meta de nº 6 oferecer educação em tempo integral em 50% das escolas públicas de educação básica. Enfatizamos algumas das estratégias, como: atendimento de, pelo menos, metade dos alunos matriculados nas escolas contempladas pelo programa; ampliação e reestruturação das escolas públicas por meio da instalação de quadras poliesportivas, laboratórios, bibliotecas, auditórios, cozinhas, refeitórios, banheiros e outros equipamentos; produção de material didático e de formação de recursos humanos para a educação em tempo integral; fomento à articulação da escola com os diferentes espaços educativos e equipamentos públicos como centros comunitários, bibliotecas, praças, parques, museus, teatros e cinema. (BRASIL, 2010).

O projeto de Lei nº 8035/2010 PNE para o decênio 2011-2020 apresenta avanços sim, e significativos, porém insuficientes. Ainda assim, apresenta a proposta de aumento de 3,9% do Produto Interno Bruto (PIB) revertido para a Educação, mesmo que, a priori, o embate era para 6% a 7%. Porém, esse ponto é polêmico e sofreu várias emendas que sugerem um percentual de 10%, fundamentando a questão orçamentária na perspectiva do pré-sal. A aprovação do PNE aguarda votação no Senado Federal.

### **4.3 A Política de Educação Integral no Brasil na Perspectiva do Programa Mais Educação**

O PME surge como uma ação da política pública de educação integral no segundo mandato do governo Lula, como resultado de um relatório da UNESCO, lançado em 2006, com dados desanimadores apesar da política de universalização do Ensino Fundamental instituída no governo do ex-presidente Fernando Henrique Cardoso. O país contemplava altas taxas de repetência, evasão escolar e,

consequentemente, de analfabetismo e sofria com altas taxas de desemprego, além dos salários baixos aos que se encontravam empregados.

É nesse contexto que o Programa Mais Educação surge, propondo, como reação, em uma de suas metas: “IV – combater a repetência, dadas às especificidades de cada rede, pela adoção de práticas como aulas de reforço no contraturno, estudos de recuperação e progressão parcial”. (BRASIL, 2009, p. 13).

Em 2007, no Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), estabeleceu-se o Plano de Metas “Compromisso Todos pela Educação”, por meio do Decreto nº 6.094 de 24 de abril de 2007, Portaria Normativa Interministerial nº 17 e nº 19, de 24 de abril de 2007 que normatiza o Programa Mais Educação. Além disso, no mesmo ano, na sua homologação, o FUNDEB já vem direcionando recursos para educação básica em tempo integral.

A campanha tem como slogan “Compromisso Todos pela Educação”. No Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), é o principal instrumento direcionado para a conquista da qualidade da educação. Além disso, solicita a colaboração de todos os envolvidos no processo de educar, tais como professores, gestores, pais, comunidade, bem como parceiros para participar do planejamento das diretrizes e metas educacionais e, por conseguinte, das estratégias voltadas para implementação e consecução, pois serão envolvidos no processo de acompanhamento, controle e avaliação dos resultados dessas metas. (BRASIL, 2009, p. 13).

Neste mesmo ano, o Ministério da Educação publica o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) que, em seu bojo, contempla “O Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação” e apresenta 28 diretrizes voltadas para a melhoria da qualidade da educação básica. Replicam aquelas direcionadas para educação integral e/ou para ampliação do tempo na escola, ancorando-se nesses pressupostos;

IV. Combater a repetência dada às especificidades de cada rede, pela adoção de práticas como aulas de reforço no contraturno, estudos de recuperação e progressão parcial; [...]

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

O Programa Mais Educação tem como objetivo fomentar a educação integral por meio de atividades socioeducativas no contraturno escolar. Vale evidenciar a concepção da educação integral do ser humano. Vejamos:

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

Ademais, a portaria interministerial orienta que a ampliação do tempo escolar seja direcionada à formação integral do indivíduo, como elenca o art. 6º: “Contemplar a ampliação do tempo e do espaço educativo de suas redes e escolas, pautada pela noção de formação integral”.

Para a implementação do Programa em 2008, foram definidos 546 municípios a partir do conjunto dos seguintes critérios: poderiam participar todas as capitais dos estados brasileiros, as cidades das regiões metropolitanas com mais de 300 mil habitantes e ter escolas municipais ou estaduais com IDEB abaixo de 2,9, bem como os municípios teriam que assinar o termo de adesão, “Compromisso Todos pela Educação”; (BRASIL, MEC, 2007).

O Programa Mais Educação é operacionalizado pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), em parceria com a Secretaria de Educação Básica (SEB), por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) para as escolas prioritárias. As atividades fomentadas foram organizadas por macrocampos como: o acompanhamento pedagógico que trabalha com letramento, Matemática, Línguas Estrangeiras, Ciências, História, Geografia, Filosofia e Sociologia. A abordagem do meio ambiente se deu trabalhando-se os seguintes projetos: Com -Vidas – Agenda 21 na Escola – Educação para Sustentabilidade e a horta escolar e/ou comunitária. Esporte e lazer foram inseridos com o desenvolvimento das seguintes modalidades de esportes: atletismo, ginástica rítmica, corrida de orientação, ciclismo, tênis de campo, recreação/lazer, voleibol, basquete, basquete de rua, futebol, futsal, handebol, tênis de mesa, judô, *karatê*,

*taekwondo*, ioga, natação, xadrez tradicional, xadrez virtual, incluindo o Programa Segundo Tempo (ME).

No macrocampo que discute os direitos humanos e o ambiente escolar, compreendem-se Direitos Humanos em Educação na perspectiva da garantia das aprendizagens para todos nas possibilidades de convivência e respeito à diversidade humana. Indica-se a organização das atividades por meio de oficinas, compreendidas como espaços-tempos para a vivência, para a reflexão e para o aprendizado coletivos e para a organização de novos saberes e práticas relacionadas aos direitos humanos: situações de defesa, bem como afirmação versus negação dos direitos humanos e suas implicações na organização dos trabalhos pedagógicos. Além dos trabalhos interdisciplinares, projetos articuladores, grupos de estudos e de teatro, oficinas de psicodrama, passeios temáticos, campanhas alusivas ao tema dos Direitos Humanos etc. Portanto, pressupõe-se este macrocampo em relação permanente com os outros macrocampos e atividades.

No macrocampo da cultura e artes, são trabalhadas as várias formas e tipos de ritmos e instrumentos para contemplar a diversidade cultural, étnica e racial do país, como leitura, banda de fanfarra, coral, hip hop, danças, teatro, pintura, grafite, desenho, escultura, percussão, capoeira, flauta doce, cineclube, prática circense e mosaico.

No macrocampo da cultura digital, são trabalhados as oficinas e os cursos de *softwares* educacionais, informática e tecnologia da informação (PROINFO), bem como os ambientes de redes sociais.

No macrocampo que elabora e executa as ações de promoção da saúde, existem atividades de: alimentação saudável/alimentação escolar saudável, saúde bucal, práticas corporais e educação do movimento; educação para a saúde sexual, saúde reprodutiva e prevenção das DSTs/AIDS; prevenção ao uso de álcool, tabaco e outras drogas; saúde ambiental; promoção da cultura de paz e prevenção em saúde a partir do estudo dos principais problemas de saúde da região (dengue, febre amarela, malária, hanseníase, doença falciforme e outras). Neste macrocampo, propõe-se a aproximação/intersecção com as ações/reflexão do SPE/MEC.

No macrocampo da educomunicação, são desenvolvidas ações como: organização, discussão e editoração do jornal escolar; a rádio escolar, espaço no qual os estudantes desenvolvem várias habilidades, uma delas a capacidade de se expressar e falar em público; além do trabalho com oficinas de histórias em quadrinhos, fotografia e vídeos.

No macrocampo da investigação no campo das ciências da natureza, monitores e professores trabalham com o uso dos laboratórios, feiras de ciências e projetos científicos.

No macrocampo da educação econômica e cidadania, trabalha-se na perspectiva de desenvolver nos estudantes o sentimento de competência, levando-os a projetar ações para o futuro com educação econômica e empreendedorismo, além de controle social e cidadania. (FNDE).

#### **4.4 A Política da Educação Integral em Fortaleza na Perspectiva do Programa Mais Educação**

Fortaleza é pioneira na experiência da escola com tempo integral, que começou no ano de 2001, na Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental João Germano<sup>9</sup>, localizada no Conjunto Palmeiras, um bairro populoso, com alto índice de violência e desemprego. Assim, a escola, de maneira pontual, tomou algumas iniciativas significativas para mostrar que é possível fazer escola integral em tempo integral. Naquele momento, foram desenvolvidos projetos de danças, artes, horta, marcenaria e acompanhamento pedagógico. Um dos projetos denominado de “Aquarelinha integral” que tinha como objetivo ampliar o tempo de permanência das crianças de 1º e 2º anos do Ensino Fundamental, de 4h para 8h, por meio de um “Bloco vivencial alfabetizador”. As vivências, além de favorecer o acesso a um rico universo linguístico, deveriam também propiciar à criança oportunidades de operar concretamente sobre a língua, de maneira produtiva e funcional<sup>10</sup>.

---

<sup>9</sup> Fonte: Distrito de Educação – SER-VI

<sup>10</sup> Diretrizes Curriculares para o Ensino fundamental do Sistema Público Municipal de Ensino de Fortaleza

Portanto, oficialmente, a ampliação da jornada escolar acontece em Fortaleza com a implementação do Programa Mais Educação, que tem sua gênese em outubro de 2008, no governo da prefeita Luizianne Lins, já em seu segundo mandato.

Como iniciativa, o município de Fortaleza adere ao “Compromisso Todos pela Educação” e da elaboração do Plano de Ações Articuladas (PAR), concomitantemente adere ao Programa Mais Educação na tentativa de melhorar os índices das escolas que se encontravam baixos segundo os critérios estabelecidos pelo PME. O PME foi implementado a partir de 2008<sup>11</sup> em 182 escolas que respondiam aos critérios estabelecidos pelo FNDE. Em 2012, o PME foi ampliado para 221 escolas, contemplando 28.957 estudantes, 212 professores coordenadores e 630 monitores, com um investimento de R\$ 7.736.574,84 (sete milhões setecentos e trinta e seis mil quinhentos e setenta e quatro reais e oitenta e quatro centavos). Os recursos são distribuídos da seguinte forma: kits (custeio) R\$ 2.320.721,70, valor destinado para aquisição de material pedagógico e de expediente; kits (capital) R\$ 831.453,14, valor destinado para aquisição de material permanente, como equipamentos e instrumentos; serviços/materiais (capital); capital físico R\$ 218.000,00; e, para o ressarcimento dos monitores, o valor de R\$ 3.494.400,00. Vejamos a Tabela a seguir para verificarmos a distribuição por SER:

**Tabela 1 — Distribuição do Número de Escolas e Número de Alunos por SER.**

<b>Secretaria Executiva Regional</b>	<b>Número de Escolas</b>	<b>Número de Alunos</b>
Secretaria Executiva Regional I	30	3.905
Secretaria Executiva Regional II	13	1.910
Secretaria Executiva Regional III	29	3.636
Secretaria Executiva Regional IV	24	1.992
Secretaria Executiva Regional V	66	9.399
Secretaria Executiva Regional VI	59	8.115
<b>Total: 06</b>	<b>221</b>	<b>28.957</b>

Fonte: SME (2012).

Uma orientação das políticas de governo municipal foi a de reduzir os baixos indicadores voltados à alfabetização das crianças nas séries iniciais e finais, política que compactua com as metas do governo federal. Ademais, como uma de

<sup>11</sup> Fonte: Secretaria Municipal de Educação (SME).

suas ações, o PME visa a trabalhar o processo de letramento e de conhecimento da matemática, incluindo a arte, o teatro, a música, o esporte, na perspectiva de trabalhar o indivíduo na sua integralidade.

Segundo a fala da coordenadora do PME na SME, os critérios utilizados para a adesão da escola no PME, no primeiro momento, era o IDEB baixo, mas hoje esse critério já não faz sentido. Ela afirma: “temos escolas muito bem colocadas nos indicadores e estão no PME”. Ela entende que “Escola de tempo integral e educação integral não são para estudante que sabe menos, mas é um direito, independentemente de seu rendimento escolar”.

Na sua fala, ressalta a importância do PME, trata de seu conceito e fundamenta “O PME não é uma política de educação integral, mas uma ação estratégica para indução de tornar-se política pública de educação integral”. Ela diz que o PME tem uma fundamentação conceitual muito boa com teóricos renomados, com diversas propostas interessantes, como a da utilização das escolas e das cidades, fazendo com que as cidades tornem-se cidades educadoras, com aproveitamento de espaços, como praças, e das culturas encontradas nos espaços da cidade. Ela enfatiza que os governantes municipais não têm pensado em políticas públicas que promovam esses espaços.

Portanto, é neste universo que a escola locus da pesquisa está inserida, sob a jurisdição da Secretaria Regional Executiva VI (SER-VI). Este é espaço onde a pesquisa é desenvolvida.

Nesta SER, constam 104 escolas, das quais 48 foram contempladas com o Programa Mais Educação<sup>12</sup>. O número mínimo de estudantes atendidos por escola é de 100 (cem) estudantes. Cada escola deve ter um/a coordenador (a) para o PME, o qual deve ser um professor do corpo docente da escola.

Dessa forma, é neste universo empírico que realizaremos um estudo de caso, no qual serão avaliadas, cruzadas e confrontadas as três dimensões: as concepções de educação integral dos atores envolvidos no processo, as ações desenvolvidas pelo PME e os resultados do PME na escola. No capítulo 4, apresentaremos os resultados deste estudo de caso.

---

<sup>12</sup> Fonte: SER -VI

## **5 ESTUDO DE CASO: AVALIAÇÃO DO PME NA ESCOLA MUNICIPAL DE FORTALEZA**

Neste capítulo, vamos apresentar um estudo de caso que tem como universo empírico a Escola Municipal de Fortaleza. Faremos uma descrição da escola, abordando sua história e destacando pontos como o entorno e o funcionamento do PME da escola. Em seguida, faremos um contraponto para melhor elucidar os resultados e para localizar, no trabalho, as comparações entre as concepções de educação integral dos e entre os atores sociais envolvidos no processo, desde a escola à SME e à SER. Para tanto, fizemos observação participante, entrevistas e o grupo focal.

Ainda no escopo do trabalho, investigamos a hipótese colocada no início da pesquisa: de que modo se dão as mudanças sociais no âmbito do PME: se na perspectiva produtivista, no tocante à inserção no mundo do trabalho, ou se na perspectiva da autonomia, da emancipação e da cidadania.

### **5.1 Conhecendo a Escola e o PME de Perto**

O universo do locus da pesquisa está localizado no bairro da Lagoa Redonda, sob a jurisdição da Secretaria Executiva Regional (SER - VI). O bairro possui as seguintes características: população de 279.494 habitantes em uma área de 1.822,20 ha, com densidade demográfica de 15,33; seu Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) é de 0,434, considerado baixo; e seu Índice de Vulnerabilidade Social (IVS) de 5,15, considerado alto.

A escola tem uma área de 16.149 m<sup>2</sup>, dos quais 6.000 m<sup>2</sup> são de área construída, distribuídos em 17 salas de aula bem conservadas. Duas salas atendem as turmas de pré-escola, nos dois turnos, enquanto as demais salas atendem a turmas do Ensino Fundamental, anos iniciais e finais, e turmas de Educação de Jovens, Adultos e Idosos.

A escola funciona nos três turnos e possui uma biblioteca com espaço climatizado, com um bom acervo e dispõe de duas profissionais para o atendimento dos estudantes; possui uma quadra poliesportiva coberta, em bom estado de

conservação. A cozinha é ampla e arejada, com um refeitório improvisado. Dispõe também de sala para coordenação pedagógica e para o PME, sala da direção, sala dos professores, sala para o Conselho Escolar e uma sala onde funciona a Rádio Escolar, bem como de banheiros para os professores, quinze banheiros para os estudantes e banheiros para os funcionários. Possui ainda um espaço usado como auditório, um Laboratório de Informática Educativa (LIE), além de uma área livre e bem arborizada, deixando o ambiente mais agradável.

É necessário frisar, inicialmente, que a minha condição de professora do Sistema de Ensino Municipal, hoje na gestão, por vezes, gerou uma tensão entre a minha posição como gestora e o momento com que me deparei diante da pesquisa empírica. Por isso, procurei construir o exercício do distanciamento crítico durante todo o desenvolvimento da pesquisa avaliativa. Portanto, políciei-me na perspectiva de me perceber como pesquisadora, e não como gestora, o que me propiciou um olhar diferenciado, uma visão mais crítica, reflexiva e com maiores condições de avaliar o PME, suas propostas e como elas são desenvolvidas na escola, procurando não incorrer em vieses característicos de quem está envolvido no processo de gestão.

O acesso aos espaços físicos, à gestão e a outros espaços dentro da escola não foi dificultado, pelo contrário, eu sabia que seria muito bem recebida. Conheço o trabalho desenvolvido na escola, pois venho acompanhando sua trajetória. Ainda assim, a minha chegada à escola foi difícil porque eu tinha consciência da necessidade de me desnudar de todos esses personagens vividos por mim na rede de ensino de Fortaleza. Por muitos anos, executei atividades de supervisão nas escolas e, atualmente, exerço a função de gestora de escola. Portanto, naquele espaço, precisava urgentemente me afastar de toda essa história a fim de me apropriar da condição de pesquisadora.

Iniciei a pesquisa avaliativa na escola em maio de 2012, numa manhã de segunda-feira. Já havia conversado com a diretora por telefone e ela foi de uma gentileza que eu já esperava. Solicitei gentilmente que, quando fosse me apresentar ao grupo, o fizesse como pesquisadora do Mestrado de Avaliação em Políticas Públicas da Universidade Federal do Ceará. Meu coração batia forte, e tudo era muito novo, pois tive que abandonar as formalidades, vestir minha velha calça jeans

que estava guardada e sentar com a meninada na condição de observadora. Todos eles e elas querendo saber o porquê de eu estar ali. Por mais que eu explicasse, eles continuavam a me perguntar “pra quê mesmo tu tá aqui?”. Depois de alguns dias, eu já não inspirava curiosidade, visto que eles me inseriram no meio deles e nas atividades.

Foram quatro semanas de permanência na escola, as quais foram divididas de maneira a serem observados os seguintes pontos:

### *5.1.1 O ENTORNO DA ESCOLA*

Na primeira semana, tomei conhecimento da organização das atividades do PME, quando ficava em cada atividade, observando e fazendo meu caderno de campo. Além disso, conversei com os estudantes, com os monitores, com o pessoal de apoio (serviços gerais, porteiro, manipuladoras de alimentos) e com alguns pais que transitavam na escola.

Este momento foi importante para tomar conhecimento da maneira como as ações do PME funcionavam e como se davam a participação dos alunos nas atividades e a relação dos monitores com os estudantes, além de conhecer como era feita a interface monitor, professor, sala de aula e coordenador pedagógico. Passei a observar como se dava o envolvimento da gestão com PME e dos professores que não tinham estudantes envolvidos no PME.

Ainda nesta primeira semana, tive oportunidade de conversar com a dentista do Programa Saúde na Escola (PSE)<sup>13</sup> que faz um trabalho dentro da escola e atende todos os estudantes.

Para finalizar os trabalhos da primeira semana, fui ao entorno da com o intuito de conversar com as pessoas que moravam na circunvizinhança para entender como elas percebem a escola, para conhecer a comunidade sua cultura, seus costumes e perceber a construção do espaço que envolve não somente os prédios, mas também os equipamentos sociais e o espaço que a escola ocupa na

---

<sup>13</sup> O Programa Saúde na Escola, lançado em setembro de 2008, é resultado de uma parceria entre os ministérios da Saúde e da Educação que tem o objetivo de reforçar a prevenção à saúde dos alunos brasileiros e construir uma cultura de paz nas escolas.

comunidade, além de fazer um mapeamento dos equipamentos públicos que estavam próximos à escola.

Com o intuito de conhecer melhor a comunidade, conversei com as pessoas que moravam na circunvizinhança da escola. Dentre eles, um senhor que vendia bombons e pipoca em frente à escola, o qual me disse que trabalhava na informalidade há mais de dez anos e que ele conhecia todo mundo, de forma que, agora, ele percebia que alguns estudantes passavam mais tempo na escola, mas ele não sabia a razão.

Percebi também alguns comércios ainda com o formato bem conservador, e que mantinham o uso da caderneta para vendas no crédito, conhecido popularmente como “fiado”, uma característica bem presente do homem do campo, em pauta a boa-fé, apesar do avanço dos condomínios com o alargamento da Avenida Maestro Lisboa, principal avenida do bairro em questão. Encontrei um clube, hoje quase sem atividades, que já teve sua importância no lazer das famílias com maior poder econômico da localidade, o Recreio Clube de Campo.

Para finalizar o mapeamento da área, verificamos que o bairro tem uma das atividades econômicas voltada para a plantação de hortas, o que já foi bem mais forte tempos atrás. Constatamos que o alargamento da Avenida Maestro Lisboa fomentou a expansão e a especulação imobiliária com a construção de grandes condomínios de luxo, o que vem contrastando com as moradias bem simples dos antigos moradores e dando maior visibilidade às diferenças sociais. Para melhor compreender, vejamos a tabela a seguir.

**Tabela 2 — Atualização do Estudo Socioterritorial do Bairro Lagoa Redonda.**

<b>DADOS GERAIS</b>	<b>DESCRIÇÃO</b>
População	27.949 (Censo-2010)
Área (HA)	1.822,20 ha (Censo-2010)
Densidade Demográfica	15,33 (Censo-2010)
Índice de Desenvolvimento Humano (IDH)	0,434 (BAIXO)
Índice de Vulnerabilidade Social (IVS)	5,15 (ELEVADO)

<b>DADOS DO CADASTRO ÚNICO (maio/2012)</b>	<b>QUANTIDADE</b>	<b>% PESSOA CAD ÚNICO/ POPULAÇÃO</b>	
Inscritos no Cadastro Único	4.644		
Famílias Beneficiárias do PBF	589	-	
Beneficiários do Programa BPC	18		
Recortes Etários	0 – 6 anos (crianças)	1.031	
	7 – 11 anos (crianças)	6.152	
	7– 15 anos (adolescentes)	14.653	
	15 – 17 anos (adolescentes atendidos pelo Pró-Jovem)	983	
	18 – 29 anos (Jovens)	2.696	
	60 anos ou mais (Idosos)	385	
Recortes de Renda	Famílias em situação de extrema pobreza	2.292	56,87%
	Famílias em situação de pobreza	1.147	28,46%
Trabalho Infantil	Crianças e adolescentes em situação de trabalho infantil	-	
Pessoa com Deficiência	Nº de pessoas com deficiência	46	

Fonte: Secretaria Municipal de Assistência Social de Fortaleza (2012).

Ainda no percurso que se faz para chegar à escola, tem o posto de saúde Dr. Galba Araújo, e, ao seu lado, um projeto de maternidade o qual teve seu auge na década de 1990. Este era um projeto ligado à Universidade Federal do Ceará e fomentado pelo médico Galba de Araújo, que entendia a importância de uma maternidade assistida, desde o pré-natal até o nascimento, bem como o acompanhamento da mãe e do filho após o parto.

Por isso, com objetivo de reduzir os índices das mortes no parto e pós-parto, fato ainda recorrente no estado do Ceará naquela década, a proposta do trabalho era valorizar os saberes da comunidade, fazendo uma interface entre o conhecimento científico e os saberes populares das parteiras. Em vista disso, o posto de saúde leva o nome do médico que desenvolveu esse trabalho.

Como equipamento social, o posto de saúde tem seu funcionamento sem nenhuma vinculação com a escola, ou seja, faz um trabalho pontual com os estudantes, alertando-os sobre as DSTs e sobre a AIDS por meio da distribuição de preservativos e de vacinações. Palestras sobre o controle e prevenção da obesidade

neste momento também é efetuado o peso e altura e acompanhamento do cartão de vacinas tanto das crianças quanto dos adolescentes.

No mesmo espaço, encontra-se uma associação comunitária que oferece à comunidade cursos de informática, cursos de corte e costura e outros. Essas informações foram obtidas por transeuntes que se encontravam no local, pois não obtive acesso às pessoas envolvidas com a instituição.

No mesmo espaço físico, funciona um projeto denominado “Raízes de Cidadania”, vinculado à Secretaria dos Direitos Humanos (SDH). Esse projeto desenvolve ações em educação em direitos humanos com oficinas temáticas, bem como oferece assistência jurídica a adolescentes que estão em conflito com a lei e às demais demandas da comunidade. Esse trabalho viabiliza acesso à justiça por meio de orientações, encaminhamentos e intervenções.

Outro serviço oferecido é a presença de um psicólogo que faz um trabalho de acompanhamento trabalhando com oficinas, ciclos de multiplicadores, palestras abordando a educação em direitos humanos e não tem caráter terapêutico, isto é, não faz atendimento clínico.

Nesse contexto, existe a participação das assessoras comunitárias. Essas pessoas recebem formação e têm um papel importante no desenvolvimento das atividades no projeto, pois dão apoio técnico à equipe multidisciplinar, trabalham como articuladores e mobilizadores, fazendo uma interface entre comunidade, projeto, ações e SDH. Também têm um papel essencial na divulgação das ações do Projeto Raízes de Cidadania em outras instituições como ONGs e OG.

Outro profissional que tem grande importância no projeto é o assistente social, pois ele trabalha como um facilitador e é quem faz toda articulação com os demais profissionais da equipe multidisciplinar. Além disso, tem o papel de coordenar o projeto na comunidade, prestar acompanhamento individual e multidisciplinar e discutir com os demais profissionais sobre as agendas e os ciclos de debates que serão postos para a comunidade. Segundo relatos, no primeiro semestre, o Ciclo de Formação de Multiplicadores em Direitos Humanos foi organizado em cinco com os seguintes temas.

- Criança e adolescente;
- Diversidade sexual (com oficinas temáticas);
- Projeto adolescente cidadão;
- Direitos da Igualdade Racial.<sup>14</sup>

A coordenadora relata que 60% dos estudantes do PME têm participado dos ciclos de formação oferecidos pelo projeto, entretanto também constatamos que são ações isoladas, sem articulação entre escola e equipamento social.

### *5.1.2 O FUNCIONAMENTO DO PME DA ESCOLA*

O PME foi implementado na escola em 2008 e iniciou-se com 150 (cento e cinquenta) alunos. Como o Programa era novo, as tomadas de decisões em relação à organização das atividades foram decididas juntamente com a gestão coordenadora do PME da escola, técnicos da SER e SME. As primeiras atividades foram a contratação de três monitores para trabalhar com dois macrocampos: o do acompanhamento pedagógico (letramento e matemática) e o da cultura e da arte (a capoeira, o teatro e a música, os dois últimos implementados posteriormente). Ressaltando que a escolha e contratação dos monitores são atribuições da gestão da escola, mas a coordenação do PME também tem participado desta escolha.

A gestão relata que a escola foi descobrindo e aprendendo a trabalhar com o PME. O primeiro desafio foi mostrar para a comunidade escolar a importância do PME dentro da escola e desenvolver nos estudantes o desejo de participar, já que a priori teriam que trabalhar com estudantes com desempenho escolar baixo. A gestão e coordenação relatam que tiveram que ter bastante habilidade para que os participantes do programa não fossem estigmatizados como “os fracos” e assim promover uma articulação que os motivassem a estar na escola no contraturno.

---

<sup>14</sup> O projeto Raízes de Cidadania encontra-se em mais duas outras localidades, no bairro São Cristovão e no Conjunto Palmeiras. Segundo fala da assistente social, coordenadora do programa na comunidade: “a escola tem participado apenas nos cedendo o espaço físico, pois tem se mostrado resistente às nossas discussões, os estudantes da escola têm uma participação efetiva sim, por conta do trabalho de articulação e mobilização das assessoras comunitárias que são da comunidade e conseguem desenvolver uma empatia com os estudantes, principalmente com os adolescentes”.

As atividades foram sendo ampliadas à medida que o PME ficava mais forte dentro da escola, a decisão dos macrocampos fica sob a responsabilidade da coordenação, mas, segundo ela, a discussão com os estudantes é importante, pois essa decisão tem muito das falas deles e das possibilidades que o PME permite, pois o MEC estabelece vários critérios para compra dos kits, o que, de certa forma, “engessa” as decisões na escola.

Outro agravante, segundo a coordenadora, é a cooptação dos monitores com a remuneração que o PME permite, pois isso limita a ampliação de outros macrocampos na comunidade da Lagoa Redonda. A ampliação das atividades se dá com a oferta de outras ações dentro dos macrocampos que já são ou não trabalhados. Por exemplo, no campo de cultura e artes, há a possibilidade de ofertar danças, como hip hop, balé, sapateado, mas, nesses casos, as dificuldades se apresentam no momento de encontrar o profissional que se submeta à “remuneração” oferecida pelo programa.

Hoje, o PME conta com trezentos estudantes, divididos em cinco turmas, cada uma com trinta estudantes por turno e com atividades diferenciadas. Os estudantes que frequentam as aulas pela manhã participam das atividades no contraturno e à tarde ocorre a mesma dinâmica: todas as turmas são contempladas com as mesmas atividades. Além disso, os macrocampos foram ampliados, contemplando os Educomunicação, com a Rádio Escolar, e o Meio Ambiente, com o trabalho da Horta. De forma que essa ampliação deu continuidade ao acompanhamento pedagógico (letramento e matemática) e ao campo de cultura e arte, com o Teatro e a Banda de F anfarra, de acordo com a demonstração dos Quadros que se seguem.

**Quadro 3 — Turma 1 manhã.**

<b>Segunda-feira</b>	<b>Terça-feira</b>	<b>Quarta-feira</b>	<b>Quinta-feira</b>	<b>Sexta-feira</b>
Teatro	Matemática	Rádio Escolar	Rádio Escolar	Letramento
Letramento	Letramento	Teatro	Matemática	Horta
Horta	Rádio Escolar	Matemática	Teatro	Banda Fanfarra

Fonte: Escola Municipal (2012).

Quadro 4 — Turma 1 tarde.

<b>Segunda-feira</b>	<b>Terça-feira</b>	<b>Quarta-feira</b>	<b>Quinta-feira</b>	<b>Sexta-feira</b>
Letramento	Letramento	Matemática	Matemática	Banda Fanfarra
Horta	Rádio Escolar	Rádio Escolar	Teatro	Letramento
Teatro	Matemática	Teatro	Rádio Escolar	Horta
		Banda Fanfarra		

Fonte: Escola Municipal (2012).

Oficialmente, a exigência do MEC é que o coordenador do PME deve ser um professor efetivo do corpo docente da escola, com carga horária de 200 horas mensais, caracterizando a contrapartida do sistema de educação. O coordenador do PME é indicado pela gestão da escola e ratificada pela chefia do Distrito de Educação; ainda assim, para isso, precisa responder a um perfil<sup>15</sup> estabelecido pela política do PME e pela SME.

A atual coordenadora do PME na Escola Municipal tem formação acadêmica em Pedagogia com pós-graduação em Coordenação Pedagógica e Gestão Escolar. Como titular do cargo, tem o papel de articuladora entre professores da sala de aula regular, monitores e alunos. Realiza o acompanhamento e monitoramento do trabalho dos monitores e da frequência dos alunos. Participa do planejamento com as demais coordenadoras pedagógicas para melhorar a interface entre professores e monitores. Ela possui uma agenda sistemática de reunião com os pais dos alunos do PME e também participa de formação continuada elaborada pela SME, cujas reuniões ocorrem de forma sistemática. Nestas ocasiões, há um momento no qual são apresentadas as dificuldades e compartilhadas as possíveis soluções.

Para desenvolver seu trabalho juntamente com monitores, professores de sala de aula regular, gestão e estudantes, o (a) coordenador (a) deverá observar suas atribuições também estabelecidas pelo MEC/SME<sup>16</sup>.

Em seu quadro de profissionais, o PME da Escola Municipal tem seis monitores: quatro são da comunidade, e dois, de comunidades vizinhas, todos

<sup>15</sup> Ver manual do PME.

<sup>16</sup> Ver diretrizes do MEC sobre as atribuições do coordenador do PME.

selecionados pela gestão e pela coordenação do PME. A seguir, cada um será apresentado de acordo com o desenvolvimento de seus macrocampos.

O monitor que trabalha com o macrocampo Educomunicação, com a Rádio Escolar tem formação acadêmica em Música, mora na localidade vizinha, chamada Sabiaguaba, e desenvolve atividades que trabalham a elevação da autoestima, focando nas potencialidades para enfrentar os desafios, criando situações que levem os estudantes a falar em público, ensinando-os a fazer uso da liberdade de expressão, discutindo assuntos pertinentes às realidades vivenciadas por eles, como: trabalho infantil; direitos da criança e do adolescente; Estatuto da Criança e do Adolescente. Por exemplo, temas como violência, drogas, exploração sexual também foram abordados durante o período da observação participante.

Vivenciei várias discussões levantadas pelos alunos que levaram a muitas reflexões. A discussão dos estilos de músicas e suas configurações e processo ideológico por trás das letras. Eles apresentavam estilos de músicas, ouviam-nas e faziam um debate entre eles; somente depois decidiam se levavam para a escola toda.

O monitor que trabalha com a horta tem formação no Ensino Médio, já foi estudante da escola, mora na comunidade e, segundo ele, trabalha com a terra desde criança. Além disso, ele entende a importância de despertar nos estudantes mais jovens a relevância e a necessidade urgente de mudar a mentalidade no cultivo de hortas e outras culturas.

A atividade da horta é bem instigante e prazerosa. Uma das discussões de que participei se deu em torno do papel do homem na terra, o que ele planta, do que e como ele se alimenta. Outro momento, foi uma discussão sobre como cuidar da terra, sobre o uso responsável de agrotóxico na plantação, a apresentação de várias formas de plantar sem veneno e os malefícios que podem ser causados por esse tipo de produto. O trabalho da horta tem sua importância, pois desenvolve nos estudantes o senso de cuidado com a terra e com os alimentos, não só no sentido de plantar, mas de colher alimentos sem agrotóxicos.

A horta tem verduras e legumes que são plantados e utilizados na alimentação escolar. Nela, plantam-se também ervas medicinais, como erva cidreira

e capim-santo, e outras que são utilizadas para chás, os quais, por sua vez, são servidos na escola. Enfatiza-se que toda a manutenção e todo o acompanhamento são feitos pelos estudantes, acompanhados de perto pelo monitor.

Na atividade da Banda de Fanfarra, o monitor tem Nível Médio, mora na comunidade, trabalha com música há bastante tempo. Ele entende a importância de se aprender a manusear instrumentos musicais e levar os estudantes a descobrirem diferentes sons em diferentes instrumentos. Segundo o monitor, a banda trabalha com eles o senso de organização, compromisso e responsabilidade. Ele diz que também pode acompanhar o desenvolvimento deles em apresentações na escola e fora dela, o que o deixa feliz quando percebe os alunos descobrindo novas formas de fazer música.

Os monitores do letramento e da matemática são estudantes do curso de Letras, encontram-se no 5º semestre, moram na comunidade e dão acompanhamento pedagógico a todos os estudantes que se encontram com o nível de desempenho baixo nas disciplinas citadas. É importante ressaltar que se percebe uma empatia que esses profissionais desenvolvem com os estudantes. Segundo o relato de um deles:

[...] é que [os alunos] chegam desanimados, pois acham que vão ter de repetir tudo de novo, as atividades da sala do turno que estudam, mas quando apresentamos como vamos desenvolver o processo, ficam meio desconfiados, mas depois 'entram no clima'. Assim, a gente consegue fazer um trabalho diferente.

As atividades de teatro são desenvolvidas por uma estudante do curso de Pedagogia que se encontra no 5º semestre, mora na comunidade e tem uma filha que estuda na escola. Desenvolve nos estudantes a criatividade, a forma de se expressar, a articulação das palavras, a coordenação motora e trabalha a leitura e a releitura de histórias, contos e fábulas. A partir desse trabalho, são elaboradas peças de teatro, além do desenvolvimento de desenhos, escritos e reescritos das histórias. Uma das atividades que eles estavam trabalhando era uma discussão sobre o trabalho infantil, e apresentaram uma peça sobre a temática.

Segundo a monitora do teatro, o crescimento dos alunos é visível. No início, eles eram acanhados, com a autoestima muito baixa e, conseqüentemente,

não conseguiam nem se expressar nos desenhos. Após um determinado período, passaram a dramatizar, ler poesias em público, dando a ela muita alegria. De acordo com ela, “o dinheiro não compensa, mas quando vejo os alunos empenhados em fazer o melhor, fico feliz”.

Todas essas atividades são acompanhadas pela coordenadora do PME da escola, que está no programa há dois anos e na escola, há oito anos. Ela faz esse acompanhamento por meio do monitoramento do planejamento das atividades com os monitores, para verificar se a interface monitor e professor da sala de aula regular realmente se efetiva, principalmente com os monitores do letramento e matemática, para acompanhar com prioridade os alunos que estão com desempenho escolar baixo.

## **5.2 Avaliando o PME com os Atores Sociais na Escola, na SME e na SER**

Visando a pesquisar as dimensões avaliativas (concepções, ações e resultados) desta pesquisa, aproximamo-nos de atores sociais que têm papel imprescindível na execução do PME na escola. A nossa intenção é fazer um paralelo entre as concepções de educação integral de um cada um dos atores envolvidos no processo, bem como a gestão da escola, coordenadora do PME, coordenadoras pedagógicas, professora da escola, monitores, pais e alunos, bem como a coordenadora do PME na SME a técnica que faz o acompanhamento do PME nas escolas na SER. Iniciaremos pelos dois últimos Também estaremos confrontando as ações e os resultados que foram apresentados por cada um deles no percurso da pesquisa.

### **5.2.1 COORDENADORA DO PME NA SME**

Na última semana de maio de 2012, iniciamos as entrevistas, cuja duração foi de cinco semanas, incluindo aquelas com os atores sociais da escola. Iniciamos os trabalhos de campo com a coordenadora do PME na SME.

A coordenadora do PME na SME é pedagoga, mestranda em educação, cuja área de pesquisa abrange a Inovação Pedagógica, coordena o PME desde o início, fazendo o cadastro das escolas e a discussão da implementação em 2008.

Para ela, a sua concepção de educação integral é posta como um direito e deve ser trabalhada ao serem desenvolvidas todas as potencialidades do estudante. Enfatiza ainda que educação integral não é para o estudante que sabe menos, e sim para todos; ela cita que a proposta da educação integral é trabalhar o estudante na sua integralidade, respeitando a pluralidade e diversidade cultural que são apresentadas no espaço da escola. Além disso, deve ainda respeitar e difundir diferentes saberes, efetuando a troca de desses saberes entre a escola e a comunidade.

Ela cita as Diretrizes Curriculares do Município de Fortaleza<sup>17</sup> que orienta a escola, juntamente com todos os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, a observarem as diretrizes na formação integral dos estudantes. Segundo a fala da coordenadora, esta concepção está de acordo com as diretrizes do Ensino Fundamental do sistema de ensino de Fortaleza.

A coordenadora da SME cita as diretrizes curriculares e explica que esse texto são os princípios norteadores da educação na perspectiva da educação integral, pautando-se na inter ou transdisciplinaridade e na interculturalidade. Ela reforça ainda que a ampliação da jornada escolar é uma das possibilidades de se fazer educação integral. Portanto, a extensão da jornada dá essa oportunidade, tanto da escola como do estudante de se apropriar das diferentes culturas e de acessar outros espaços oferecidos por outras instituições, e/ ou a cidade na perspectiva de uma cidade educadora.

Outras observações que a coordenadora faz em relação aos governos das cidades é a necessidade de tomar como prioridades a elaboração e a

---

<sup>17</sup> Vejamos: “Formação com amplo desenvolvimento e emancipação do sujeito que, compreendido em sua multidimensionalidade, integra o corpóreo, o psíquico, o intelecto, o cultural, o político, o ético, o estético e o espiritual. (...) todos os saberes apresentados ao educando devem partir da realidade e do contexto em que ele vive e não de ser mediados pelo conhecimento científico, elaborado ao longo dos tempos; em síntese, todo conhecimento deve se destina, primeiramente, para conhecer e interpretar a realidade em que se vive, e, posterior e simultaneamente, contribuir para transformar a realidade, a situação do educando e sociedade”. (Diretrizes Curriculares do Ensino Fundamental, do Sistema Público Municipal de Ensino de Fortaleza, 2001, p. 35).

implementação de políticas públicas voltadas à cidade educadora, para que a escola, a comunidade e todo seu universo possam se apropriar desses espaços, como as praças, por exemplo, para que possam ser considerados como espaços educativos e de múltiplas aprendizagens.

Esta percepção aproxima-se à fala de Gadotti (2009), que reafirma a fala da coordenadora quando enfatiza que não se pode falar em cidade educadora sem educação integral. Não há educação integral sem a integração das diversas “educações” da cidade, como a “educação cidadã para o trânsito” e a “educação socioambiental”, a qual aproveita ao máximo o potencial das ruas, das praças, dos parques e dos outros equipamentos da cidade em benefício da formação integral de nossos alunos e alunas. (GADOTTI, 2009, p. 43).

Contudo, constatamos que a coordenadora do PME na SME tem várias falas: ora se aproxima do discurso institucional, citando as Diretrizes do município e a proposta do PME, ora se distancia, trazendo a discussão de Gadotti e Teixeira. Entendemos isto como um exercício salutar, pois a profissional consegue fazer uma reflexão e um distanciamento de vez do discurso oficial.

Especificamente, quanto à sua percepção do PME, ela entende que não é uma política pública de educação integral, mas uma ação estratégica de indução da política pública de educação integral e que, para que o PME se torne uma política pública de educação integral, precisa avançar alguns passos. Ela enfatiza ainda que as bases conceituais e teóricas do PME estão bem fundamentadas, com teóricos renomados que discutem educação integral.

A coordenadora diz que a escola, sozinha, não dá conta da educação do século XXI, ela precisa buscar outros espaços educativos, pois somente a escola não abrange essa demanda. Retoma ao ponto dos passos que precisam avançar: um deles diz respeito aos monitores avançar na qualificação, com mais embasamentos teóricos sobre as concepções de educação integral. Considerando que, segundo ela, hoje 40% dos monitores são estudantes de graduação, os demais possuem nível médio, e nenhum tem vínculo empregatício com a SME.

Quanto à avaliação das ações do PME na escola, ela considera que hoje a escola é diferente, pois trouxe vivacidade para escola, com as atividades, como as

oficinas de fotografia, teatro, aulas de taekwondo, karatê e trouxe, portanto, um ganho para educação e para os estudantes. Ela coloca que têm escolas que avançaram mais que outras por conta das concepções de cada um que executa o PME na escola.

Perguntou-se à coordenadora como é feito o acompanhamento das escolas que têm PME. De acordo a sua fala, as escolas são acompanhadas pelas equipes técnicas da SER por meio de reuniões mensais com formação continuada para as coordenadoras do PME da escola. Além disso, a SME se reúne quinzenalmente com as equipes das SERs, nas quais são colocadas as observações constatadas nas visitas mensais, para dar os encaminhamentos devidos e traçar estratégias para dirimir as dificuldades.

Para a coordenadora, ela avalia que a SME sabe que precisa de um olhar mais cuidadoso com o PME, precisa efetivá-lo, em 2013, como política pública para avançar na expansão na quantidade de estudantes atendidos. Atualmente, são atendidos 150 estudantes em média. O PME precisa deixar de ser programa para ser política pública do município, além de melhorar a qualidade do atendimento, na formação do docente da rede.

As escolas são autônomas para executar o PME, desde que tenham como foco norteador as diretrizes do próprio FNDE/MEC e as orientações da SME. Por exemplo, há escolas que o executam juntamente como o Projeto Político Pedagógico, mas há outras que o trabalham com o currículo integrado da escola. O PME deve continuar sim, e pontua algumas questões positivas como:

- Tem avançado na qualidade do atendimento;
- Tem apresentado ações que caracterizam educação integral;
- Hoje, o município de Fortaleza avança com a publicação das diretrizes curriculares do Ensino Fundamental, do sistema público municipal de ensino de fortaleza, pois traz educação integral como princípio.

Por essas razões, na concepção da entrevistada, o documento fortalece, dá embasamento teórico e norteia o fazer pedagógico do sistema de ensino.

A coordenadora discute alguns encaminhamentos para a efetivação do PME. Hoje, a rede de ensino de Fortaleza é a 4ª maior do país, portanto, precisa aportar recursos financeiros para a melhoria de vários aspectos, dos quais a estrutura física é um ponto prioritário. A qualidade da formação acadêmica do docente que trabalha diretamente com o PME deve ser intensificada, aportando-se recursos para a remuneração dos monitores. O monitor deve deixar de ser voluntário para ser um docente com formação nas suas respectivas áreas de conhecimento, como artes e teatro. Dessa forma, ela, relata: “Assim, a gente tem como desenhar a política pública de educação integral essa questão, principalmente já foi discutida no MEC, portanto essas dificuldades abordadas impedem a execução qualitativa das ações do PME”.

Continua, enfatizando que, em 2013, Fortaleza precisa avançar no PME como política de educação integral, pois como já tem o entendimento e o amadurecimento do funcionamento do PME, deve avançar na quantidade e na qualidade do atendimento. Hoje, atende em média 150 alunos por turno nas escolas com maior número de estudantes.

Avaliando o PME, ela diz:

Em primeiro lugar, precisa romper com a ideia de que escola de tempo integral na perspectiva de educação integral é para tirar a criança e o adolescente da rua, romper com a concepção dual de “escola para os ricos” e “escola para pobres”.

A escola deve perpassar os seus muros, buscando outras parcerias e outros espaços educativos, pois não se concebe mais educação somente em sala de aula. A educação do século XXI tem outras demandas e exige outras posturas.

Durante sua avaliação, aponta ainda os pontos negativos, como questões que devem ser resolvidas em médio prazo, como a estrutura física, e enfatiza que essa é uma necessidade não somente da escola, mas também de outros espaços. No entanto, a escola é referência, pois precisa dar conta dessa demanda e exemplifica que uma quadra coberta é essencial para o desenvolvimento de várias atividades, como a prática de esportes, karatê, capoeira e outras atividades que necessitam de espaços. Por isso, quando a escola não dispõe desses equipamentos, precisa buscar em outros lugares ou deixar de fazê-las.

Quando perguntamos quanto à continuidade do PME, ela é firme na sua resposta:

Claro que deve continuar, sim. Temos avançado com bons resultados, tanto no que se refere aos estudantes no desempenho escolar quanto nas vivências sociais e culturais. Temos participado de campeonatos de esporte, exposições com amostras de arte e cultura, e ações como essas não devem ser ignoradas na sua importância na formação integral e integrada às realidades sociais na vida dos estudantes.

A coordenadora aponta mudanças nas concepções de educação integral também nos sujeitos sociais da escola

Tínhamos gestores que compreendiam o PME como um apêndice da escola, professores que não compartilhavam com a ideia, achando que o PME era mais um projeto dentro da escola e que tinham que executá-los. Porém, hoje percebemos mudanças importantes, quando, por exemplo, a escola incorpora as ações do PME no Projeto Político Pedagógico (PPP) ou quando articula, integra e planeja as ações ao currículo da escola.

Então, pergunto se o PME deve continuar. Então, a coordenadora enumera pontos positivos pelos quais o PME deve continuar listados a seguir.

Foi desafiador romper com a ideia de que a ministração dos conteúdos se efetivava somente em sala de aula, pois o PME viabiliza esse movimento que você imagina acontecendo todos os dias no espaço da escola: oficinas de fotografia, o teatro, a rádio escolar, a horta, possibilitando aos estudantes poder brincar, mexer com a terra, movimentar-se com os esportes. Logo, é impossível que os sujeitos que estão na escola permaneçam com a mesma concepção de educação que tinham antes.

A ruptura da concepção de que o PME é pra tirar as crianças e os adolescentes da rua, esconder da sociedade aqueles que têm alguma dificuldade, e sim internalizar que educação integral é um direito que deve ser garantido pelo poder público. Além disso, o PME acaba contribuindo para diminuir a vulnerabilidade social pelo fato de o estudante passar mais tempo na escola, aprendendo, descobrindo coisas novas, fazendo outras leituras. Para a educação contemporânea, não cabem mais crianças e adolescentes na era da informação estudando nos moldes do século XIX, e o PME alerta as pessoas que educação tem que ser integral independentemente de carga horária.

Grande quantidade de monitores graduados e comprometidos com o PME, porém, mais uma vez, ressalta a necessidade da implementação de formação continuada de forma mais sistematizada e específica por área de conhecimento.

Outro ponto positivo que o PME trouxe foi a concepção a partir da intersetorialidade, isto é, o envolvimento de outros segmentos dando suporte à execução do PME e a outros programas, como a Escola Aberta, Escola que Protege, dentre outros. A partir desses movimentos, o conceito de educação integral despertou nas pessoas, levando-os a um entendimento de que o século XXI exige mudanças de concepções e de comportamento na organização da escola e da sua forma de trabalhar.

Em vários momentos da fala da coordenadora do PME na SME, ela ressalta que educação de tempo integral na perspectiva da educação integral não é um favor, nenhuma benesse do poder público, mas um direito, e que, na educação do século XXI, as quatro horas em sala não dão conta das demandas exigidas pela sociedade. Lembrando que TEIXEIRA (2007) já discutia sobre essas demandas décadas atrás e dizia que educação não é privilégio, e sim um direito. Para Teixeira, não se pode conseguir essa formação em uma escola por sessões, com os curtos períodos letivos que hoje tem a escola brasileira. Precisamos restituir-lhe o dia integral, enriquecer-lhe o programa com atividades práticas, dar-lhes oportunidades de formação de hábitos de vida real, organizando a escola como miniatura da comunidade, com toda a gama de suas atividades de trabalho, de estudo, de recreação e de arte. (TEIXEIRA, 2007, p. 67).

Avaliando as falas da coordenadora do PME na SME, observamos que, em alguns momentos, ela se coloca como cidadã, distanciando-se do discurso institucional, fazendo uma discussão de educação integral como direito do aluno, como meios de garantir o acesso aos bens culturais como instrumento da efetivação da educação integral e como forma de trabalhar o indivíduo na sua integralidade. Em outro momento, ela reproduz o discurso oficial da proposta do PME e da discussão do MEC, quando fala do envolvimento de toda a sociedade e dos espaços ao entorno da escola, mesmo que nos papéis oficiais estejam postos a questão da educação integral, o que constatamos a priori é a efetivação da expansão da jornada escolar.

### 5.2.2 TÉCNICA DA SER

Outro momento interessante da pesquisa ocorreu na última semana de maio de 2012, quando fomos entrevistar a técnica de educação da SER-VI, a qual tem formação acadêmica em Educação Física e acompanha o PME nas escolas há cinco anos. Fizemos algumas abordagens sobre seu trabalho de acompanhamento do PME nas escolas, conversamos sobre concepções de educação e seus fundamentos teóricos e legais, assim como discutimos também sobre algumas experiências exitosas de educação integral no país. Ela faz um arrazoado sobre sua concepção de educação integral e, na sua fala, ela explica.

Para conceber uma educação integral, é necessário existir na escola um currículo que agregue os diversos campos do conhecimento e as dimensões formadoras de nossos alunos. Faz-se necessário rever e superar a dicotomia entre as aulas convencionais, organizadas na grade curricular convencional, com quatro horas de aulas diárias, e as aulas que ocorrem no contraturno com as atividades educacionais complementares.

A técnica faz uma abordagem de educação integral que tem eco nas falas de Moll, quando discute a organização curricular necessária para abarcar essa proposta de ampliação da jornada escolar. (MOOL, 2007).

A proposta da educação integral deve distanciar-se dessa lógica de divisão em turnos, com a diferenciação entre um tempo de escolarização formal, com todas as extensões pedagógicas e outro tempo sem compromissos educativos sistematizados, ou seja, mais voltado à ocupação do que à educação. Portanto, a organização da escola na perspectiva da educação integral vai para além da demanda do aumento do tempo do aluno na escola, passa pela questão de novas organizações curriculares, voltadas para concepções de aprendizagens compostas de vivências contextualizadas e inter-relacionadas em todo o período que o aluno permanecer na escola. Ressalto, ainda, que a reorganização do currículo ora citado, deve contemplar todos os alunos matriculados na escola.

Na fala da técnica, constatamos que sua concepção de educação integral pauta-se na extensão do tempo do aluno na escola e é contraditória: ora discute educação integral numa perspectiva não conteudista, ora apresenta a reorganização do currículo como discussão. Portanto, não apresenta nenhuma proposta concreta com o tempo além das quatro horas diárias. Na sua fala, ela faz uso da expressão “ocupação” de maneira obscura, o que pode ser interpretada de duas maneiras: podemos pensar que sua fala estava voltada para a formação profissional ou podemos pensar na perspectiva de simplesmente manter os estudantes ocupados.

Então, quando abordamos sua concepção do PME, ela reproduz o discurso institucional. Vejamos: “É um programa do governo federal que tem como objetivo ampliar a jornada escolar de uma parcela de alunos matriculados na escola...”. Esse discurso é semelhante ao já contemplado anteriormente pela coordenadora da SME.

O que percebemos nestas falas é que as concepções de educação integral ainda se misturam com a ideia de escola de tempo integral. Alguns entendem ainda como a possibilidade dos alunos terem mais tempo na escola, para poder aprender mais, ou seja, uma concepção meramente conteudista. Outra constatação é que muitos dos profissionais que estão inseridos na execução do PME, seja no âmbito das secretarias, seja na escola, também o percebem desta forma. Então, entendemos que as ações e os resultados dependerão da forma como estes profissionais se colocam diante do programa: se na perspectiva de apenas ampliar a jornada ou se na perspectiva de promover uma educação integral que trabalhe o aluno na formação intelectual, mas também na sua integralidade.

Quando pedimos à técnica para avaliar o PME destacando pontos positivos, negativos e o que precisa melhorar, ela o faz de maneira pontual, descrevendo o que precisa melhorar. Ela listou os seguintes aspectos: acompanhamento mais sistemático e eficaz pela SME às escolas; o valor pago aos monitores; ela entende que deve ser dada maior atenção, por parte de algumas escolas, quanto a escolhas das atividades que serão desenvolvidas pelo programa, considerando a sua realidade, como: espaço físico, número de alunos e experiências vivenciadas no entorno da escola; intervenção de alguns coordenadores quanto às questões didático-pedagógicas desenvolvidas pelos monitores; ao controle de frequência dos alunos, buscando sensibilizar as famílias para a importância das suas participações; a articulação com a comunidade, buscando espaços e parcerias.

A técnica faz uma avaliação pertinente ao PME, mas continua reproduzindo o discurso oficial e legitimando a concepção da política neoliberal presente no programa, quando enfatiza a busca pelas parcerias e pelos espaços. Queremos salientar que somos a favor das parcerias, principalmente com a comunidade, trazendo seus conhecimentos para o espaço da escola, para discussão

e apropriação das propostas do PME, para poder se posicionar, acolher e oferecer sugestões com um caráter participativo, e não transferindo para a comunidade a responsabilidade de viabilizar a efetivação do PME.

Ela continua avaliando, descrevendo os pontos positivos:

Maior permanência dos alunos na escola, acesso dos alunos a esportes, artes, música entre outras, despertando talentos, desenvolvimento do protagonismo juvenil, acesso dos alunos a outros espaços da cidade, melhoria do processo de ensino e de aprendizagem, integração da gestão, coordenação pedagógica, professores e funcionários, fortalecimento das relações com a escola e a comunidade, melhoria da infraestrutura da escola, aquisição de materiais diversos, parceria da comunidade com a escola.

Aponta também os pontos negativos:

Atendimento apenas a uma pequena parcela dos alunos matriculados na escola, descontinuidade dos repasses financeiros para a execução do Programa, frequência inconstante dos alunos nas atividades do Programa, grande rotatividade dos monitores; alteração, por parte de algumas escolas, na estruturação do Programa, fugindo às diretrizes propostas.

Quando indagamos se as ações desenvolvidas na escola correspondem às expectativas do PME, ela respondeu:

Correspondem em parte. Observamos que as ações desenvolvidas pelo Programa nas escolas por vezes são prejudicadas devido à rotatividade dos monitores, inconstância na frequência dos alunos como também problemas em suas infraestruturas que comprometem a execução de algumas atividades programadas.

E quando perguntamos se o PME deve permanecer na escola, ela nos diz que sim:

Sim. O Programa Mais Educação tem contribuído para a escola despertar para vários tipos de saberes com o envolvimento da comunidade de seu entorno. Percebemos mudanças significativas, conforme citadas nos pontos positivos, que estão contribuindo no processo de ensino e de aprendizagem dos alunos envolvidos, favorecendo a esses alunos novas oportunidades de se comunicar com as suas comunidades e com o mundo.

### **5.2.3 GESTÃO DA ESCOLA**

O momento de conversa com a gestão acontece na terceira semana de junho, quando já tínhamos vivenciado outras experiências intrigantes, pois a

pesquisa nos permitiu confrontar, o tempo todo, várias concepções de educação integral. Após analisar a SME e a SER-VI, era hora de avaliar a escola, e este momento era de extrema importância, pois era lá que precisávamos saber como a gestão se coloca diante das concepções de educação integral e como estas se efetivam nas ações do PME.

Então, quando indagada, a gestão responde com convicção que é a possibilidade da escola garantir uma formação integral ao estudante independentemente da ampliação da jornada escolar; é também a possibilidade de desenvolver habilidades e competências, de viabilizar a criticidade e a reflexão do estudante do mundo em que ele está inserido, permitindo que ele faça uma leitura de mundo; e, no final, cita Paulo Freire. Dessa forma, a diretora diz:

A escola hoje tem muitas demandas, que, em décadas anteriores, não estava entre suas atribuições. A família mudou sua composição: temos a família convencional, papai e mamãe juntos; temos só o papai que cuida do filho, assim como a mãe sozinha que tem a tutela da criança; avós, tios e outros que cuidam das crianças de outros, e a escola precisa estar atenta a essas questões estruturais. Assim, por conta dessas situações, a escola recebe mais atribuições, tais como educar e cuidar, preparar meninos e meninas para se inserirem numa sociedade onde eles possam ser sujeitos ativos, críticos e participativos e protagonistas de sua cidadania para responder às exigências do mundo do trabalho e globalizado.

[...]

E aí, nós, que estamos no chão da escola sentimos o peso da responsabilidade e entendemos que não podemos fazer sozinhos, não damos conta, não temos pernas, principalmente porque a maioria das famílias está trabalhando e sua presença na escola é pequena.

Quando perguntamos como ela percebe o PME, ela responde:

O programa tem aspectos positivos: possibilita ao estudante estender seu tempo na escola, com atividades desde o letramento e estudos da matemática, ao Teatro, à Horta, à Banda de Música, à Rádio Escolar, uma das atividades que eles mais gostam. Os estudantes têm se envolvido mais com as atividades da escola, pois percebo que eles se sentem mais à vontade na escola. A minha percepção do PME é boa, porque viabiliza a expansão da jornada escolar, possibilita diminuir as deficiências nas aprendizagens dos conteúdos e [aos alunos] a vivenciarem outras experiências, como as atividades culturais e conhecer outros espaços da cidade, como o Theatro José de Alencar, conhecer o Dragão do Mar; isso sem dúvidas amplia sua visão de mundo e leva-os a refletir sobre esse mundo. Mas precisa de ajustes significativos, como maior investimento na infraestrutura da escola, como adequação e construção de refeitórios, espaço para repouso, aumentar a quantidade de banheiros com vestuários com armários individuais para os estudantes. Outro aspecto negativo é o fato de as crianças terem que ir a casa almoçar e voltar, muitos faltam com frequência sob a alegação que a distância é muito cansativa. Entendemos oferecendo uma ampliação da jornada escolar com o mínimo de qualidade. Outro aspecto que carece de mudança urgente é a forma de remuneração dos monitores, que deve sair da concepção de voluntariado. Não existe isso. As pessoas são profissionais e precisam ser reconhecidas como tais, com uma remuneração digna, com formação continuada dos mesmos e de todos os envolvidos no PME.

Diante da fala da diretora, pensamos na reflexão feita por Paro (1988) sobre as condições que se deve oferecer para garantir a ampliação da jornada escolar. Vejamos como o autor trata o assunto. Paro afirma que:

Com relação ao aumento da jornada escolar da escola pública, antes de superá-la, é preciso que as quatro horas existam de fato como escolaridade usufruída por toda clientela escolar. É por isso que não se pode falar em graus de extensão sem se considerar também um segundo aspecto da questão, precisamente aquele relacionado com as condições que precisam ser oferecidas. (PARO, 1988, p. 226).

Quando indagamos sobre os resultados do PME, ela registra novamente a desenvoltura dos alunos, o sentimento de pertencimento que é perceptível em relação aos espaços da escola e o envolvimento com outros professores. Ela também aponta a melhoria nos índices de aprovação e, conseqüentemente, nas avaliações externas. E, ao ser indagada se o PME deve permanecer na escola, ela diz que sim, mas que, enfatiza, apenas com os devidos ajustes já expostos anteriormente.

Por fim, a diretora nos diz que a escola vai experimentar, a partir do mês de agosto, a permanência de vinte estudantes na escola, almoçando e repousando, de forma que a instituição vai ajustar um espaço para isso. A necessidade dessa ampliação é para observar como eles reagem a essa experiência de não ter que ir

às suas casas e como será o desempenho em todas as atividades propostas no contraturno.

#### 5.2.4 COORDENADORA DO PME NA ESCOLA

Dando continuidade à pesquisa na escola, que também acontece na terceira semana de junho, este momento é com a coordenadora do PME, que é pedagoga, trabalha na escola há oito anos e coordena o PME há dois anos. Para início de conversa, ela me apresentou um fato novo naquele momento, que, depois, foi comprovado no grupo focal, é que hoje o PME tem alunos que não têm o perfil que o PME estabelece que sejam aqueles que se encontram em dificuldades em alguns conteúdos, mas alunos que têm o desempenho muito bom. No grupo focal, encontrei vários deles com excelente desempenho escolar.

A coordenadora fala da sua percepção do PME e diz:

[...] o PME dá oportunidade de o estudante ampliar seus conhecimentos em várias áreas do conhecimento, assim como aprendem a discutir as questões ambientais, os cuidados com a terra de uma maneira mais crítica, por meio do teatro se descobrem como sujeitos pensantes e ativos.

[...]

[...] que entende que educação integral é dessa forma mesmo, percebendo o aluno de forma global, integral. Porém, o formato do PME é precário e precisa melhorar bastante, pois não basta e não dá conta para o que se propõe.

Ela enfatiza:

Quando estudamos a proposta do PME, ficamos encantadas, mas, na execução, começamos a nos deparar com muitos problemas que não são nossos, mas de quem tem a competência para resolver (o MEC/FNDE). Posso citar que o PME propõe trabalhar com vários macrocampos, a cultura, a arte, o meio ambiente, e outros, mas os recursos destinados ao pagamento dos monitores são irrisórios e a dificuldade de a gente segurar bons profissionais. Estamos com bons monitores agora, mas fico com receio de, a qualquer momento, eles irem embora.

Avaliando a interlocução da coordenadora, ela tem consciência da finalidade da educação integral na perspectiva de trabalhar o aluno de forma integral, entende a importância do PME, mas aponta as dificuldades ideológicas da concepção do PME. Primeiro, ela tem clareza de quem tem a responsabilidade de resolver a “falha” intencional na concepção do PME, que é o poder público. Aqui,

pois retrata com clareza as ideias da política neoliberal na execução do PME quando coloca a pessoa do monitor como o voluntário, como voluntário? Sim, a sua presença no PME aparece fundamentado sob a Lei do voluntariado nº 9.608, de 18/02/98.

Assim, de imediato, o PME tem boas intenções, mas foi concebido para não dar certo, não podemos exigir da sociedade aquilo que não é de sua alçada, e sim do poder público. Lima (2009) ressalta com firmeza quando diz que pensar escola de tempo é uma necessidade existencial (reflexão filosófica). O que notamos é que, no caso brasileiro, traz sempre uma visão economicista, política e antieducacional sobre a ampliação da jornada escolar no sistema público de ensino. (LIMA, 2009 *apud* COELHO, p. 192).

Ela continua sua avaliação apontando as melhorias causadas pela ampliação do tempo dos estudantes na escola. Ela cita como pontos positivos: aumento da autoestima dos alunos, os quais se sentem inseridos nos espaços da escola, e a melhora do desempenho escolar nas disciplinas Língua Portuguesa e Matemática. Apresenta também a prevenção de envolvimento com drogas pelo fato de estarem ocupados e refletindo sobre isso.

Hoje os funcionários da escola respeitam o PME e os estudantes porque percebem mudanças. Antes achavam que era mais trabalho, mais “meninos” para alimentar. A manipuladora de alimentos faz uma interface legal com o monitor e os estudantes da horta. Os outros professores que não têm estudantes envolvidos, hoje respeitam e veem com bons olhos o PME.

Apresenta como pontos negativos:

[...] o fato de as crianças terem que voltar para casa, porque acabam não retornando à escola, o que compromete a execução do PME, gerando baixa frequência; a rotatividade dos monitores, o valor pago aos monitores, a falta de acompanhamento da SER, a falta de divulgação do PME por parte do poder público dentro da comunidade, a inflexibilidade na aquisição do material permanente.

Porém, quando perguntamos se o PME deve permanecer na escola, ela é categórica:

Sim, a escola não se percebe sem o PME e sem a presença dos alunos dentro da escola. É notória a evolução deles, a vontade de participar e hoje eles já se posicionam sobre assuntos que antes não faziam. Sabem abordar as questões. Deve continuar sim, mas, como falei anteriormente, fazendo seus devidos ajustes. Aportar mais recursos para que a escola possa providenciar um refeitório, um espaço para o repouso, ampliação do número de banheiros com armários, assim eles podem guardar e organizar seus pertences, ampliar outros espaços para trabalhar o teatro e uma sala onde eles possam se reunir, para ensaiar suas peças.

A coordenadora tem clareza do que realmente precisa para que o PME se torne uma política pública de educação a partir da qualidade e da seriedade pensada no planejamento dos recursos financeiros para qualificar sua execução. Além disso, é necessário o seu monitoramento e a sua avaliação para que sejam feitos os devidos ajustes para a política poder alcançar a eficácia e a efetividade esperadas nas avaliações dos programas e dos projetos. (HOLANDA, 2008).

### *5.2.5 COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA*

Na segunda semana de trabalho de pesquisa, no turno da manhã, iniciei as entrevistas com as coordenadoras pedagógicas. A primeira com quem conversamos foi a coordenadora pedagógica, que tem formação em Economia com pós-graduação em Coordenação Pedagógica e Gestão Escolar; na escola pesquisada, ela trabalha os dois turnos e acompanha os anos finais do Ensino Fundamental (6º ano ao 9º ano).

Foram duas manhãs de muita conversa, pois, em primeiro lugar, tive que fazer um trabalho comigo mesma, trabalhando o distanciamento da condição de gestora e me colocar na condição de pesquisadora e, ainda assim, a coordenadora colaborou bastante. Então, ela fala de sua concepção de educação integral.

Educação integral é aquela que viabiliza o estudante passar mais tempo na escola, onde ele tem a oportunidade de estudar mais, e conseqüentemente, aprender mais. Porém, a escola precisa ter cuidados para não oferecer só conteúdos, e sim outras atividades, como vários tipos de esporte e atividades culturais que possam contemplar corpo e mente.

Nessa fala, a coordenadora dos anos finais do Ensino Fundamental demonstra sua percepção de educação integral como ampliação da jornada escolar,

porém ela tem uma preocupação na execução da ampliação da jornada para que ela não seja meramente conteudista, mas que contemple também o cuidado com o corpo e com a mente, para pensar esse indivíduo de forma integrada.

A coordenadora dos anos finais do Ensino Fundamental percebe diferenças no desempenho dos alunos e explica que o fato de eles passarem mais tempo na escola proporciona maior vivência e participação de todos os espaços que a instituição oferece, como o laboratório de informática, a biblioteca, o teatro com as oficinas de arte, o trabalho com a terra, que são as atividades oferecidas pelo PME. Ela entende que o PME contempla a proposta de educação integral e, de acordo com a sua avaliação, deve permanecer, pois avalia pontos positivos quando os professores de sala de aula têm dado retornos positivos com relação aos estudantes que participam do PME.

Como pontos negativos, ela sente a ausência da maioria dos pais no acompanhamento dos filhos no PME, e segundo ela “alguns pais jogam as crianças aqui e não vêm nem saber como estão”. Além disso, o valor da ajuda de custo dos monitores é muito baixa e favorece uma grande rotatividade de profissionais, configurando-se como um entrave na qualidade do trabalho do PME.

No segundo momento, entrevistei a coordenadora pedagógica dos anos iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano). Ela é pedagoga, tem pós-graduação em gestão escolar e trabalha apenas no turno da tarde. No início, foi interessante constatar a preocupação que as profissionais tinham ao se colocarem sobre qualquer assunto, mas logo depois ficamos bem à vontade e a conversa fluiu bem. Quando perguntamos a ela sobre a concepção de educação integral, ela respondeu dentro dos conceitos que já conhecemos. Contudo, quando pedimos pra fazer um paralelo entre a concepção de educação integral e a do PME, percebemos que o que realmente prevalece é a ampliação da jornada escolar. Ela fez a seguinte afirmação:

Educação integral é a garantia do aluno ter o direito de passar mais tempo na escola. Assim, ele poderá aprender mais e ter a oportunidade de participar de atividades que, se não estivesse na escola e participando do PME, talvez nunca pudesse participar, como ir ao cinema, ao teatro

Ao dizer isso, ela entende que os estudantes têm melhorado no desempenho, mas se os pais tivessem mais interesse talvez os resultados fossem outros. Como as crianças são pequenas não podem vir só para a escola acabam faltando no contraturno e aí o PME acaba ficando pela metade. Como as crianças são “pobres”, perdem a oportunidade de aprender mais, de “ser gente na vida” e ter acesso a bens culturais que não teriam se não fosse o PME e a escola.

A coordenadora dos anos iniciais do Ensino Fundamental entende a participação nas atividades como essencial na formação do estudante. Ela elogia as atividades propostas nos macrocampos do PME, pois entende que o trabalho do teatro, da rádio escolar, da horta etc, são importantes para romper com a concepção de escola somente na sala de aula e, ao mesmo tempo, criar a de que também se aprende em outros espaços, dentro da escola ou fora dela.

A fala da coordenadora dos anos iniciais do Ensino Fundamental coaduna com a da coordenadora dos anos finais no que diz respeito ao interesse dos pais em relação ao acompanhamento dos filhos.

Percebemos, na sua fala, uma concepção redentora da escola, confirmando o que observa Paro (1988), de que a visão de muitos educadores é a de que a escola é salvadora de todos os males, é aquela que vai resolver todos os problemas e vai, inclusive, salvar seus estudantes das mazelas sociais. (PARO, 1988, p. 99).

A coordenadora ainda faz uma avaliação de que o PME precisa melhorar bastante, principalmente, dentro da escola na questão da infraestrutura e melhorar a comunicação entre a coordenação do PME, as demais coordenadoras e os professores de sala de aula, no que diz respeito aos planejamentos e a uma articulação dos conteúdos trabalhados.

Ela entende que o PME deve permanecer na escola sim, mas com os devidos ajustes, como: melhoria do espaço físico (com um espaço para os estudantes repousarem depois do almoço), a permanência dos estudantes na escola para diminuir a quantidade de faltas. Ela acredita no PME, percebe mudanças nos alunos, pois eles se sentem mais úteis e valorizados. Também faz referência ao pagamento de uma ajuda de custo aos monitores.

A coordenadora faz uma avaliação positiva do PME, portanto, aponta aspectos que são de grande relevância para a efetivação da ampliação da jornada de trabalho. Neste aspecto, podemos pensar na discussão de Paro (1988) quando defende:

[...] que o trabalho de tempo integral não pode ser considerado apenas aulas dadas... É preciso maior dedicação a um tempo de planejamento conjunto na elaboração de objetivos pedagógicos comuns, ainda que isso, isoladamente, também não garanta o trabalho interdisciplinar. (p. 89).

Por fim, ela também aponta melhoria na elevação da autoestima dos estudantes e reforça a fala da entrevistada anterior em relação aos valores pagos aos monitores.

### *5.2.6 PROFESSORA DA ESCOLA*

Ainda na segunda semana, por último, entrevistamos a professora da sala de aula com formação em Letras com pós-graduação em Língua Portuguesa. Fizemos uma explicação da nossa presença na escola, falamos da pesquisa e que queríamos conversar sobre o PME, discutir com ela sobre educação integral, sobre as ações e os resultados observados por ela na trajetória do PME na escola, e pedimos também para ela que nos falasse sobre seu entendimento de educação integral. Na sua fala, ela traz questões importantes. Ela diz que: “Educação integral é a oportunidade de os estudantes de classes menos favorecidas acessar os bens culturais. E o fato de esse aluno passar o dia na escola gera a possibilidade de seus pais trabalharem mais tranquilos.” Ela aponta ainda as ações do PME como uma “oportunidade de ouro” e que os estudantes não devem desperdiçar e valorizá-la, participando do PME.

A concepção da professora de educação integral recai na ampliação da jornada escolar, pois o termo que ela utiliza é “oportunidade que a criança pobre tem de acesso aos bens culturais”. Ela enxerga como a oportunidade que o aluno deve agarrá-la com unhas e dentes como uma forma de romper com o ciclo da pobreza.

A professora tem uma condução da educação integral, mas na verdade ela se refere à escola de tempo integral como um espaço em que, ao mesmo tempo em que o aluno aprende, também está protegido.

Percebemos também a referência à criança pobre no texto, que legitima o sentido dual da educação, principalmente o da educação pública. Ao ser ofertada a escola de tempo integral à criança mais favorecida, a educação é percebida como um direito dela, e não como uma oportunidade que ela deve agarrar com unhas e dentes, independentemente da qualidade que lhe é oferecida.

Vejamos como Guará (2009) discute educação integral fazendo uma interface com a proteção integral. O autor aborda educação integral como um direito de toda criança e percebe como uma garantia e uma salvaguarda relevante de promoção da equidade para os que se encontram mais prejudicados em sua cidadania, muitos dos quais também apresentam déficits de aprendizagens e vivem em famílias que não conseguem oferecer a seus filhos a atenção e a educação a que têm direito. (GUARÁ, 2009).

As ações que ela destaca como uma das mais importantes é o letramento e o teatro com as oficinas de arte, pois trabalha a autoestima dos meninos, que se tornam mais confiantes e seguros, logo, isso os tem ajudado em sala de aula.

Ela entende que o PME tem uma proposta superpositiva, pois a maioria dos seus alunos do ano anterior à pesquisa (2011), que tinham déficit na aprendizagem dos conteúdos, participava do PME e os resultados foram positivos com elevação de aprovação. Além disso, ressalta o quanto uma reprovação é danosa na vida de qualquer pessoa, e muito pior no adolescente; portanto, nesse aspecto, o PME é muito bem-vindo, por gerar condições de romper com a situação prejudicial em que se encontram.

A professora avalia o PME como positivo e deve permanecer na escola sim, com os devidos ajustes, pois tem trabalhado as deficiências dos alunos. Os professores percebem os estudantes mais autônomos e menos apáticos; hoje, conseguem discutir assuntos que antes eram inviáveis, não por que não soubessem, mas a sua baixa autoestima inviabilizava a atividade.

Entre os pontos negativos estão: ausência de integração entre professor de sala de aula, coordenador pedagógico e monitores; e inadequação do espaço físico, pois ela entende que não houve tempo hábil para organizar os espaços e os devidos equipamentos.

A fala da professora tem eco na discussão que Maurício (2009) faz quando diz que ampliação do tempo na escola traz como consequência a necessidade de espaços. São intrínsecos à proposta de escola de tempo integral: instalações adequadas para que todos os alunos possam escovar os dentes e tomar banho; refeitório compatível com as demandas para uma forma de comer saudável; indispensável também espaço suficiente para realização, por exemplo, de reunião de alunos para prepararem campeonatos, comemorações, conselhos. Assim, constroem-se valores democráticos. No entanto, tempo e espaço implicam custos. (MAURÍCIO, 2009).

### *5.2.7 OS MONITORES DO LETRAMENTO E DA RÁDIO ESCOLAR*

Iniciamos nossa terceira semana de trabalho conversando com os monitores que trabalham com a rádio escolar e com o letramento. O monitor da rádio escolar, como já citamos anteriormente, tem formação em música, e a sua percepção de educação integral se dá como uma excelente oportunidade para os estudantes crescerem como pessoa, tanto para aprender mais em todos os aspectos, como para melhorar o desempenho escolar.

Peço para que seja mais claro quando usa a expressão “crescer como pessoa” e ele explica que “é crescer em todas as dimensões da vida, em relação à arte, à cultura, aos conhecimentos diversos”. Ele fala ainda da espiritualidade que deve ser desenvolvida e ressalta que esse tempo que os alunos passam na escola é necessário. Em relação às atividades, enfatiza a importância da rádio escolar, pois possibilita a garantia da liberdade de expressão, dos adolescentes colocarem seus pontos de vista sem serem discriminados; ele tem percebido muito a elevação da autoestima dos participantes, pois, quando iniciaram as atividades, não conseguiam se expressar e ficavam calados; hoje, já dizem o que pensam e o monitor afirmou que procura não interrompê-los e deixar que todos se manifestem; atualmente, já é

preciso estabelecer tempo para cada um. Finalmente, o monitor constatou também que as outras atividades, como o teatro, têm ajudado bastante no desenvolvimento dos estudantes.

Na avaliação especificamente quanto aos resultados, o monitor diz que não se sente à vontade para avaliar o PME como um todo pelo fato da sua inserção ser recente, mas ressalta que é fato consumado dizer que a permanência dos alunos mais tempo na escola viabiliza o acesso de algo que eles não teriam se não fosse o programa na escola. Ele entende que o PME deve permanecer, mas com ajustes na estrutura física, na forma de pensar o trabalho dos monitores, principalmente no que diz respeito à remuneração.

A monitora que trabalha o letramento mora na comunidade do Curió, vizinha ao bairro Lagoa Redonda, é estudante do curso de Letras e encontra-se no 5º semestre. Seu entendimento de educação integral é a possibilidade de a escola oferecer um maior acompanhamento da vida acadêmica do aluno. Assim, pelo fato de ele passar mais tempo na escola e acessar outras formas de conhecimento e outras experiências, mesmo que dentro da escola, possibilita mudanças na forma de enxergar o mundo. Ela entende que é interessante a apropriação do aluno a outros espaços da escola que não somente a sala de aula. Isso amplia e estimula o desejo de aprender.

Ela diz que acha interessante o envolvimento dos alunos em outras atividades lúdicas, porque, caso contrário, eles cansam e não vêm mais para aula dela, que é o letramento; quando as atividades ficam cansativas, eles perdem a motivação pelo PME.

A monitora avalia o PME como interessante, mas faz várias ressalvas quanto ao espaço físico, à alimentação, à qualificação dos monitores, à ausência de formação continuada para os monitores; ela fala também sobre a remuneração e diz que hoje a motivação dela já não se dá por conta da remuneração, pois é muito baixa, mas pelo envolvimento afetivo que desenvolveu com os alunos, e que, caso contrário, não vale a pena.

Percebo bons resultados como a participação dos estudantes nas atividades da escola, mudanças no comportamento hoje eles se sentem como parte integrante da escola, o aumento da autoestima, têm apresentado melhorias no desempenho nas disciplinas que tinham dificuldades e segundo a fala dos alunos eles se sentem respeitados.

Quando peço para apresentar pontos positivos do PME, ela aponta alguns que considera relevante, como: possibilidade de trazer o estudante para o contraturno; oferta de atividades diferenciadas; auxílio nas dificuldades e melhoria do desempenho; melhoria na relação com a escola e valorização do espaço; possibilita aos pais trabalharem com tranquilidade; amplia as oportunidades de acesso aos bens culturais e participar deles.

Ela enfatiza que os pontos negativos devem ser avaliados e revistos urgentemente se os elaboradores do PME pretendem que o programa sobreviva e faz essas considerações: ausência de formação para os monitores; remuneração precária; ajustes na estrutura física da escola; recursos didáticos em consonância com os objetivos propostos pelo PME.

Ela continua sua avaliação, no seu entendimento o PME deve continuar, portanto os ajustes devem acontecer, enfatiza que os resultados são positivos, não são os que poderiam ser, são positivos por que os alunos não tinham nada além da sala de aula, mas, como está o funcionamento fica a desejar.

### *5.2.8 MÃE DE ALUNO*

Na terceira semana, também entrevistei uma mãe de aluno que trabalha ao lado da escola. Quando solicitei um tempo com ela, cedeu-me gentilmente. Essa mãe tem Ensino Médio completo, trabalha o dia todo numa casa de família como cuidadora de idoso e, como não tem horário certo para sair do trabalho, fica muito preocupada com o filho, que é adolescente e passava muito tempo ocioso. Sua maior preocupação é o envolvimento com as drogas “que correm soltas”.

Começamos nossa conversa pedindo a ela que nos falasse sobre qual era seu entendimento sobre o PME, e ela foi categórica. “Eles têm a oportunidade de estudar e de aprender mais, e melhora as condições dos alunos”. Diz que o PME tem uma importância muito grande dentro da escola, pois:

[...] ele diz que ajuda a tirar os meninos da rua, evita que eles se envolvam com drogas e ajuda nos estudos". E ainda complementa:

Como não tenho horário certo para sair do trabalho, fico muito preocupada com o meu filho que é adolescente e passava muito tempo ocioso e a minha maior preocupação são as drogas que correm soltas. Como fiquei sabendo do programa, que eles, além de estudar no outro horário, eles faziam outras coisas, como aprender a tocar um instrumento, mexer com a terra e fiquei sabendo que tem uma rádio dentro da escola. Aí eu pensei "isso é muito bom por que assim não preciso pagar para o menino ter o que fazer e ele fica num lugar seguro".

Pedimos para ela avaliar as ações do PME, já que o seu filho participa ativamente das ações e se ela percebe mudanças. Ela respondeu que "eles aprendem a tocar na banda; acho muito bom porque ocupa o tempo dele, pois, mente vazia, moça, é perigosa. Assim, eu posso trabalhar mais tranquila". Quanto às mudanças, ela responde que notou mudanças no comportamento, no desempenho das tarefas, tornou-se mais responsável e mais respeitoso com os mais velhos e com a mãe também.

Perguntamos o que ela entendia por educação integral e ela responde: "É realmente mais tempo dos meninos na escola aprendendo a ler e a escrever bem". Perguntamos também qual era a opinião dela sobre o fato de alguns monitores serem da comunidade, se ela concordava com isso ou se ela tinha alguma opinião sobre os monitores. Ela responde:

Acho interessante que os monitores morem na comunidade, assim conhece o menino desde cedo, é mais amigo e atencioso do que uma pessoa que vem de fora, nem conhece a gente e ainda ganha um dinheiro. Os professores da comunidade também são bons.

A mãe continua falando sobre o PME.

O PME deve continuar sim. A escola é boa e organizada, o menino chega lá em casa todo empolgado com a rádio escolar, que ele mais gosta. Ele fala muito bem do professor de matemática, dele da sala de aula, já fui lá na escola conhecer esse rapaz.

Mas também aponta os pontos negativos:

Gostaria que ele almoçasse na escola, pois moramos muito longe e aí ele fica cansado em ter que voltar; outra coisa, os pais não vão à escola saber de seus filhos, escuto as professoras reclamando disso. Mas, pra mim, tá tudo bom: se melhorar isso que eu disse, fica no ponto.

A reflexão diante da fala dessa mãe, quando abordamos os conceitos de educação integral, mesmo colocada de uma maneira simples, não se diferencia das demais já postas no texto. A diferença da mãe é que ela vivencia as dificuldades de trabalhar fora de casa, contexto de milhares de mães trabalhadoras.

A necessidade de a mãe ir à busca da sobrevivência e de um espaço que, ao mesmo tempo, ofereça conhecimento, lazer e possa também oferecer proteção. E esta proteção, por sua vez, não é algo imaginário dessa mãe, é um direito garantido em um dos marcos legais, como o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA).

Para tanto, ela faz observações pertinentes: diz que observa mudanças no menino, como a presença de determinados valores, como respeito aos mais velhos, responsabilidade com suas atividades. Nesse contexto, há um professor que tem feito a diferença, o professor de matemática da sala de aula. Inclusive na entrevista com eles, com os alunos, realmente ressaltam o envolvimento afetivo deste professor.

Enfatiza a vantagem de o monitor ser da comunidade, mostrando que ela valoriza o profissional do seu lugar quando diz “o professor daqui também é bom” ou “Na comunidade também tem coisa boa”.

Outro aspecto avaliativo importante é a opinião que a mãe dá sobre a escola, que é boa e organizada, além de perceber a ausência dos pais, indicando que ela é presente. Ela entende que o PME deve permanecer na escola sim, quando afirma: “O PME é muito bom para os meninos aprenderem mais e outras coisas e a gente pode trabalhar tranquila, pois eles estão sendo cuidados na escola”.

A concepção de educação integral dessa mãe é legítima, pois tem um fluxo que compartilha as ideias de Anísio Teixeira na Escola-Parque na Bahia com os Centros de Educação Primária, de que o Centro Carneiro Ribeiro, em Salvador, constitui a primeira demonstração. Teixeira (2000) explica como deveria ser a educação primária.

[...] No “centro de educação elementar”, a criança, além das quatro horas de educação convencional, no edifício da “escola-classe”, onde aprende a “estudar” conta com outras quatro horas de atividades de trabalho, educação física e de educação social, atividades em que se empenha, individualmente ou em grupo, aprendendo, portanto, a trabalhar e a conviver. (TEIXEIRA, 2000, p. 153).

Ribeiro (1986) também compartilhava das mesmas ideias de Teixeira: ambos queriam ir muito mais além dos conteúdos propostos no currículo. Suas propostas propunham uma educação que trabalhasse a criança na sua integralidade, mas que foram consideradas visionárias e caras. No entanto, ambos também tinham uma visão paternalista da escola de tempo integral, percebiam a escola como o instrumento capaz de fazer o que a família não fez.

O texto fala de crianças abandonadas, mas não entra no mérito do dever do Estado em implementar políticas públicas que garantam os direitos sociais do cidadão como trabalho, moradia e educação para que não viessem carecer de internar seus filhos em escolas que oferecessem esses “serviços” de moradia, alimentação e educação. Vejamos o que falam alguns teóricos sobre o assunto.

Teixeira (1957) afirma que, nesta escola, além dos locais para suas funções específicas, o autor relata a existência de uma biblioteca infantil e a disponibilidade de dormitórios para 200 crianças, o que significava 5% do total de 4.000 vagas oferecidas na escola-parque. Para o autor, esse percentual era destinado a crianças abandonadas, sem pai, sem mãe, que passariam a ser residentes da escola-parque.

Já em Ribeiro (1986), no projeto do CIEPS, o autor no texto propunha o projeto como uma “escola-casa” que pretendia respeitar os direitos das crianças.

### ***5.2.9 ALUNOS ENVOLVIDOS NO PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO***

Neste momento, por meio das conversas informais e do grupo focal, que aconteceu no final da pesquisa de campo, buscamos descobrir quais eram as concepções dos alunos sobre educação integral e como eles avaliam as ações e os resultados do PME.

A conversa com os alunos se deu ao longo das quatro semanas. Todos os dias estava em contato com eles. No primeiro momento, fui observando, ouvindo suas histórias e, nelas, ia captando os seus conceitos da escola, dos professores, das disciplinas, dos turnos que eles mais gostavam, assim como as atividades, fossem estas do turno regular ou do contraturno, com o PME.

O momento realmente impactante foi na reunião do grupo focal que aconteceu na quarta semana e, a partir daí, pudemos realmente entender e fazer a leitura mais apurada da compreensão que os alunos têm do PME, como eles percebem o PME, as ações propostas e como eles avaliam estas ações e seus resultados. Precisamos ficar bem atentos à fala destes atores, ela deve ser valorizada, pois, afinal, o PME, a escola e todas as ações somente existem porque eles existem.

Na conversa, eles são incisivos quando perguntamos o que eles entendem por educação integral. Eles respondem que são possibilidades de poder passar mais tempo na escola, para poder aprender mais. É poder deixar os pais que trabalham mais sossegados, pelo fato deles não ficarem na rua sem fazer nada. E continuam, é ter oportunidade de aprender muitas coisas, como o teatro, a tocar na banda; e falam com entusiasmo da Rádio Escolar, da oportunidade de perder a timidez e poder falar em público. Outros ressaltam as atividades da Horta e o que aprendem em relação à terra, aos cuidados com a natureza e ao meio em que vivem. E falam do que eles chamam de “reforço”, que é o acompanhamento pedagógico (letramento e matemática) e ressaltam o quanto avançaram na compreensão dos conteúdos e que os professores da sala de aula também falam que eles estão mais interessados. Porém, falam também de outras ações que gostariam que o PME contemplasse, como a dança. Várias meninas citam o balé ou o curso de inglês; já os meninos sugerem a oferta de aulas de música com outros instrumentos, como guitarra, gaita, bateria, sanfona, violão, baixo, flauta, e outros alunos sugeriram aulas de canto.

Juntamente com eles, fizemos uma avaliação do PME sobre as ações e os resultados e perguntamos sobre a permanência do PME na escola, e eles respondem sem pensar:

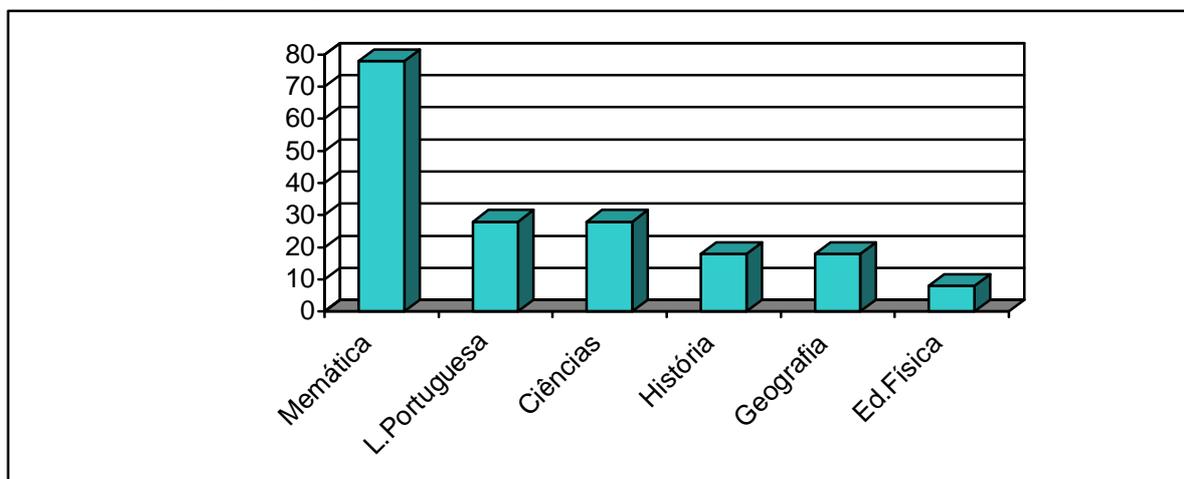
Sim! O Mais Educação deve continuar. É muito bom pra gente, a gente pode ficar mais tempo na escola, gostamos das atividades... é claro que tem dia que a gente não quer estudar matemática, mas sabemos que é bom pra gente, e aí a gente enrola um pouco, mas vai, a professora é legal”.

Outros alunos são bem enfáticos quando dizem: “Hoje também tenho mais amigos, é mais legal vir para escola hoje do que antes.”, ou ainda:

Antigamente eu não gostava de vir pra escola, mas hoje minha mãe me diz que é uma oportunidade que o governo tá dando pra gente estudar e “ser gente amanhã” e eu não quero ser que nem meu pai que é pedreiro, por que ele não teve a oportunidade que tô tendo de estudar e aprender muitas coisas.

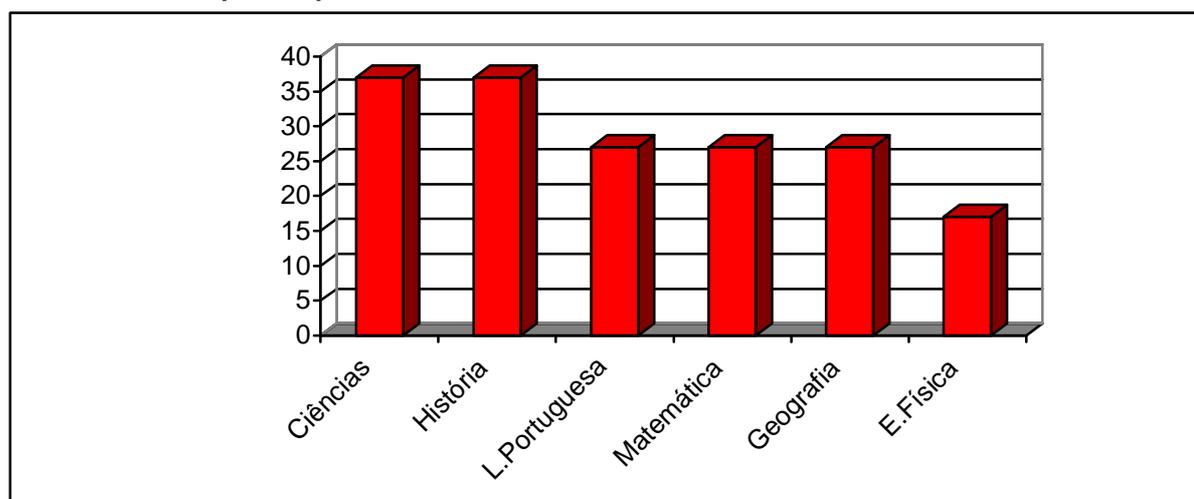
Eles apontam as atividades e as disciplinas de que mais gostam, tanto na sala regular quanto no contraturno; são francos quantos às suas simpatias em relação a determinados professores e justificam que os professores são mais atenciosos, eles percebem que gostam do que fazem e acreditam que eles são capazes de aprender. Vejamos o gráfico.

**Gráfico 1 — Disciplinas que os Estudantes Gostam.**



Fonte: a autora (2012)

Em outro momento da conversa, eles nos falam também das disciplinas das quais os estudantes menos gostam, falam da motivação que eles têm hoje para estudar e sabem muito bem que é necessário e importante estudar para conseguir um “emprego bom lá na frente”.

**Gráfico 2 — Disciplinas que os Estudantes não Gostam.**

Fonte: a autora (2012).

Por último, avaliamos com eles os resultados do PME e percebemos que durante toda a conversa, eles apresentam os resultados como positivos, fazem sugestão de novas atividades, gostam da permanência por mais tempo na escola, sentem-se importantes, avaliam os professores com critérios interessantes e coerentes. Contudo, também apontam pontos negativos, como não ter almoço na escola, pelo fato de irem à casa e voltar novamente; muitos afirmam que às vezes não voltam por conta da distância e ficam muito cansados. Ainda assim, de maneira geral, avaliam como positivos os resultados do PME e desejam sua permanência na escola.

### 5.3 Confrontando as Concepções dos Atores Sociais

Na pesquisa, encontramos vários atores, com diversas formas de pensar educação integral. De maneira geral, essas formas de pensar oscilam entre a educação integral e a ampliação de jornada escolar, outra maneira e nomenclatura de educação integral, pensam na escola de tempo integral.

Portanto, neste momento, faremos uma aproximação destas concepções, apresentando aportes teóricos para clarificar nossa compreensão de educação integral mediante os atores sociais envolvidos neste processo.

A coordenadora do PME na SME tem o entendimento de educação integral como um direito que deve ser garantido para todos os estudantes,

independentemente do seu desempenho na escola. Ela afirma que a escola sozinha não dá conta da educação do século XXI, ou seja, como ela não abarca sozinha essa demanda, ela precisa buscar outros espaços educativos. Mais uma vez, constatamos que a fala da coordenadora tem eco em Teixeira, quando enfatiza que a educação será o processo pelo qual o indivíduo se formará para a sociedade plural e múltipla a que irá pertencer. Portanto, teríamos de fazer as instituições educativas exemplos de instituições integradas, humanas e pessoais, nas quais iniciamos os educandos na experiência de integração graças ao meio que guarde as qualidades do meio ainda pequeno, mais simples e mais puro, em oposição ao grande meio complexo, tumultuoso e divergente em que ele irá viver e no qual irá ingressar como viático de sua formação escolar. (TEIXEIRA, 2009).

Entendemos que a coordenadora tem uma concepção de educação integral que viabiliza a formação integral e integrada com o meio em que o estudante está inserido; assim como entendemos também que esta educação, evidenciada pela coordenadora, é uma educação que deve ser integral independentemente da ampliação da jornada escolar. Assim, vejamos o que diz Paro sobre o adjetivo “integral”, ainda diz respeito à extensão do período diário de escolaridade, e sim ao papel da escola em sua função formativa. (PARO, 1998).

Quando avaliamos a fala da técnica da SER, encontramos conceitos bem conhecidos, principalmente quando traz a questão da extensão do tempo do estudante na escola. Muitos pensam na carga de conteúdos que devem ser lançados na esperança de essa medida resolver as defasagens de aprendizagem desconsiderando que educação não se faz apenas com conteúdos, mas transcende outras situações, que vão muito mais além. Paro (2009) discute esse tema, quando afirma que a escola integral não deve ser só para aprender matemática, para aprender a dançar, a brincar, a cantar, a amar, a discutir política, a conviver com o outro, a ser companheiro etc. e não me venham com conversas dos temas transversais [...] quanto aos conhecimentos e informações para emancipação pessoal e constituição da cidadania integral. (PARO 2009).

Quando confrontamos suas concepções, detectamos que SME e SER trilham em caminhos antagônicos: uma pensa educação integral independentemente de ampliação da jornada escolar, e sim como direito indiferentemente às condições

do estudante. A outra discute educação integral como um meio de trabalhar os conteúdos e visualiza as condições de vulnerabilidade em que os alunos se encontram como condição de oferta.

No texto de Paro, o autor detecta, nas falas de professores e alunos, que essas pessoas visualizam a escola como a redentora, e o meio em que o estudante vive como algo pernicioso, que fatalmente irá corrompê-lo, e que o estudante precisa de um “remédio” para livrá-lo, representado pela escola de tempo integral. (PARO, 1998, p. 99).

Quanto às ações e aos resultados, as Secretarias têm concordâncias: ambas concordam que a implementação do PME apresentou benefícios, mudanças sociais significativas e também melhorias no desempenho escolar e nas vidas dos estudantes.

Na confrontação entre as concepções da gestora e as da coordenadora do PME na escola, fazemos um diagnóstico de que ambas pensam educação integral e escola de tempo integral no amplo conceito e percebem que as ações e os resultados do PME têm contemplado em parte as perspectivas da proposta do programa, mas precisam avançar no que diz respeito à infraestrutura, mais recursos para aquisição de materiais e equipamentos, para ampliação das ações e para a mudança na remuneração dos monitores.

As falas das coordenadoras pedagógicas têm eco na ampliação da jornada escolar, embora uma delas visualize a formação integral do estudante, mas o foco na sua discussão é na extensão da jornada escolar para permanência do aluno no espaço da escola. Outros aspectos percebidos, nas conversas das coordenadoras pedagógicas, formam o primeiro em relação à permanência dos estudantes na escola como forma de protegê-los do mundo lá fora, outro é descaso dos pais em relação aos filhos.

Novamente recorreremos ao pensamento de Paro, que faz uma observação que precisamos refletir sobre a fala do autor e sobre o discurso das coordenadoras pedagógicas. Paro (2009) justifica o fracasso das escolas, pois reconhece como sendo dela, mas a instituição sempre aponta como fracasso do estudante e a família. Portanto, o autor afirma.

É por isso que a escola fracassa, porque conhecimentos sozinhos, sem a integralidade da relação pedagógica, não consegue passar. Eles se passam, mas facilmente quando não estão mergulhados na cultura a que eles se referem, e isso exige o conceito de integral de educação. (PARO, 2009, p. 20).

Ambas avaliam a implementação do PME como positiva, fazem suas considerações favoráveis, pontuam as mudanças ocorridas e percebidas nos alunos tanto no que diz respeito ao desempenho quanto ao comportamento, e a leitura que hoje eles fazem do Programa e da escola é positiva.

A concepção de educação integral da professora da sala de aula regular é voltada para a perspectiva da educação integral, tem uma conotação dualista, quando diz que educação integral é a oportunidade de os estudantes de classes menos favorecidas acessarem os bens culturais e ainda enfatiza que esses alunos devem agarrar a oportunidade com “unhas e dentes”. Novamente, percebemos o discurso institucional da escola como a redentora, como apontado por Paro (1998).

A professora aponta uma discussão muito interessante na sua concepção de educação integral, que é a questão da proteção integral que Guará (2008) traz no trabalho em tela, como direito. Isso é importante para que o sistema de ensino tenha essa concepção de forma bem clara, ou seja, a garantia de oferta dessa educação integral na perspectiva da educação de tempo integral como instrumento de viabilizar a proteção integral.

A mesma avalia as ações e os resultados como importantes, como a elevação nos índices de aprovação e discute o quanto é danoso à retenção na vida dos alunos. Avalia como positivas as ações e os resultados do PME na escola e defende a sua permanência na escola.

Os monitores também discutem suas concepções de educação integral na perspectiva da ampliação na jornada escolar, mas fazem ressalvas quanto à formação integral do aluno quando este tem seu envolvimento efetivado com as ações propostas pelo PME na escola. Eles avaliam as ações e os resultados como profícuos, apontam inúmeras mudanças sociais e relacionadas ao desempenho escolar dos mesmos.

Já quanto aos pais e alunos, suas concepções ecoam na perspectiva da ampliação da jornada escolar; percebemos que eles internalizaram o discurso midiático que a escola de tempo integral é para tirar as crianças e adolescentes da rua, para livrá-los do submundo das drogas e da violência, não sendo visto como um direito, pois não entendem que o poder público tem o dever de garantir educação integral em tempo integral como direito, e não como medida protetiva.

Nas avaliações em relação às ações e aos resultados, os pais são categóricos, pois, segundo eles, os resultados são visíveis, concretos, e eles podem trabalhar mais sossegados, pois sabem que os filhos estão sendo bem cuidados e, ao mesmo tempo, estão aprendendo mais.

A fala dos alunos tem consonância com os pais, pois eles entendem que permanecer mais tempo na escola possibilita maior probabilidade de aprendizagens, além do acesso a atividades culturais que alguns não teriam se não fosse o PME na escola.

E finalizando a avaliação das concepções de educação integral entre os atores sociais envolvidos no PME em todas as instâncias, percebemos uma dicotomia entre as concepções da gestão, tanto da SME e SER como da gestão da escola e os demais atores, gerando uma tensão entre concepções e, conseqüentemente, uma distorção da práxis na execução, na avaliação das ações e nos resultados do PME na escola.

#### **5.4 Analisando as Dimensões Avaliativas: Concepções, Ações e Resultados**

Neste momento, a intenção é apresentar uma discussão analítica das três dimensões avaliativas de cada sujeito inserido no processo de implementação do PME, com suas respectivas concepções de educação integral, das ações e dos resultados que o programa apresentou no decorrer da pesquisa na EMEIF Professora Fernanda Maria Alencar Colares.

### *5.4.1 CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO INTEGRAL*

As concepções de educação integral que encontramos no percurso da dissertação são oriundas dos mais diversos olhares e desvinculadas dos níveis hierárquicos que os sujeitos se colocam na discussão. Portanto, deparamo-nos com atores sociais que defendem educação integral como um direito e que deve ser trabalhada de forma que desenvolva todas as potencialidades do estudante. Defendem que a proposta da educação integral é para trabalhar o estudante na sua integralidade, respeitando a pluralidade e a diversidade cultural que são apresentadas no espaço da escola e fora dela.

Encontramos outros atores que abordam educação integral na perspectiva conteudista, com a extensão diária da escolaridade na qual o aluno deverá ter um espaço, no caso, a escola, como o lugar onde deverá ser ensinados mais conteúdos e deverão aprender mais e conseqüentemente com mais tempo. Estes atores concebem educação integral na perspectiva da ampliação do tempo do estudante na escola.

Ainda neste percurso também, foram apresentadas concepções de educação integral, que considera a escola como um espaço de guarda e proteção da criança e do adolescente contra os males sociais externos à escola, como a violência, o alto índice de envolvimento de crianças e adolescentes com drogas, o que, por sua vez, eleva o índice de vulnerabilidade social.

Portanto, a nossa concepção de educação integral encontra ecos nas discussões teóricas de vários autores, mas especificamente queremos destacar Paro (2009), que aponta que educação integral independe de extensão de jornada escolar, pois, como o autor afirma, “educação é integral ou, não é educação integral”. Entendemos que educação deve pensar no aluno como sujeito ativo, histórico, social e autônomo, mas, para que isso ocorra, é preciso que apresentem aos estudantes todas as possibilidades, para que estes possam aprender a arte, a filosofia, os valores e, principalmente, possam fazer uma leitura de mundo o qual possam se sentir protagonistas de sua própria trajetória.

Entendemos que educação integral deve sim propiciar o desenvolvimento pleno das potencialidades do educando, como arte, a literatura, a música, a dança, inclusive ter compreensão satisfatória dos componentes curriculares para que possam avançar nos estudos posteriores, como elencam as diretrizes curriculares e a LDB. Somente assim podemos falar de educação integral.

Portanto, não podemos negar que a ampliação da jornada deve oferecer melhores condições para o desenvolvimento das ações para efetivação de uma educação com mais qualidade. Mas o problema da educação integral não é mais tempo na escola, mas o que se vai fazer com esse tempo. Paro (1988) levanta pontos importantíssimos, como o desejo do estudante de aprender, a vontade desse indivíduo de se fazer presente nesses espaços, como a escola vai propiciar esses espaços dentro ou fora dela etc.

Ainda fazendo uma análise da ampliação da jornada escolar, Paro faz várias discussões, discute a necessidade de qualificar as quatro horas já existentes, faz críticas severas à qualidade desempenhada nestas quatro horas e pergunta: como ampliar o que já é ruim? É nesta perspectiva que fazemos uma reflexão, como aponta Paro, Com relação ao aumento da jornada escolar da escola pública, antes de superá-la, é preciso que as quatro horas existam de fato como escolaridade usufruída por toda clientela escolar. É por isso que não se pode falar em graus de extensão sem se considerar também um segundo aspecto da questão, precisamente aquele relacionado com as condições que precisam ser oferecidas. (PARO, 1988, p. 226).

No entanto, a efetivação da educação integral não é apenas a extensão diária da escolaridade, é necessário muito mais que isso: precisa-se de recursos financeiros para investimento em formação continuada no corpo docente, nos monitores, na adequação da infraestrutura das escolas, na aquisição de material didático e de equipamentos como instrumentos diversificados, além de uma política pública efetiva de educação integral para todos.

#### *5.4.1.1 Análise das ações do PME.*

As ações do PME são analisadas e avaliadas pelos atores sociais que estão envolvidos no processo. Encontramos sujeitos que analisam as ações como desafiadoras e viabilizam a ruptura da cultura conteudista dentro das escolas, e ressaltam que as atividades propostas nos macrocampos do Programa trouxeram

vida para escola, deu outro tom para a vida dos alunos. Outros entendem que as ações são importantes e deram outra roupagem à escola e analisam como positivas e percebem as ações como meio de integração dos alunos aos espaços da escola.

Apontam as atividades do letramento e matemática e as demais como positivas, mas relatam como negativa a rotatividade dos monitores.

#### *5.4.1.2 Análise dos resultados do PME*

Os resultados são analisados por todos os atores sociais envolvidos nas mais diferentes instâncias como a SME, a SER- VI e a escola. Todos analisam como positivos, apontam as possibilidades que o PME oferece aos alunos na aquisição de outros conhecimentos extraescolares, na ampliação de novos horizontes e as oportunidades que os alunos têm de experimentar de diferentes saberes e como resultado trabalhar o homem na sua inteireza e na sua integralidade.

Alguns apontam os ajustes já citados no corpo do trabalho, que se forem observados, os resultados serão mais qualitativos, como maior monitoramento dos planejamentos das ações do PME na escola, mais acompanhamento por parte da SME e SER-VI com as escolas como instrumento de avaliação e conseqüentemente dos ajustes em curto prazo.

A nossa análise em relação aos resultados do PME, no nosso entendimento são mínimos, pois entendemos que a proposta desenhada como ação de uma política pública é boa, mas a forma que propõe a sua execução no núcleo da educação que é a escola fica a desejar. Os resultados poderiam ser mais efetivos, pois a infraestrutura nem sempre é adequada para acolher os alunos, se a escola gozasse de maior autonomia na compra dos equipamentos, a rotatividade dos monitores prejudica os resultados, pois a escola tem dificuldades de contratá-los por conta da baixa remuneração isto compromete o andamento das atividades, conseqüentemente, os resultados.

Finalizando a discussão e trazendo à memória o início do trabalho os três pressupostos teóricos que ao longo da discussão, fomos colocando as lentes e percebendo que a fala dos sujeitos envolvidos no processo respondia às

concepções teóricas que tínhamos selecionado para dar sustentabilidade à dissertação.

Durante o percurso do trabalho, apresentamos Guará que nos mostra educação integral na perspectiva da proteção integral como um direito de toda criança e adolescente e a efetivação do acesso aos bens culturais no sentido da promoção da inclusão social e nessa caminhada encontramos uma das pessoas entrevistadas que na sua fala discute educação integral em tempo integral na perspectiva de autora.

Guará e a professora da sala de aula regular entrevistada compactuam das mesmas formas de enxergar educação integral, pois percebem como garantia e uma salvaguarda relevante de promoção da equidade para os que se encontram mais prejudicados em sua cidadania, muitos dos quais também apresentam déficits de aprendizagens e vivem em famílias que não conseguem oferecer a seus filhos a atenção e a educação a que têm direito. (GUARÁ, 2009, p. 67).

Paro (2009) questiona e ainda ressalta A escola integral não deve ser só para aprender matemática, para aprender a dançar, a brincar, a cantar, a amar, a discutir política, a conviver com o outro, a ser companheiro etc. e não me venham com conversas dos temas transversais [...] quanto aos conhecimentos e informações para emancipação pessoal e constituição da cidadania integral. (PARO, 2009, p. 19).

Quanto a Meszáros discute e trata educação integral na perspectiva da construção da autonomia e da emancipação confrontando a lógica do capital que é a essência da política neoliberal. O autor vai mais além e ensina que pensar a sociedade, tendo como parâmetro o ser humano, exige superação da lógica desumanizadora do capital que tem no individualismo, no lucro e na competição seus fundamentos. E na discussão cita Gramsci – que educar é colocar fim à separação entre *Homo faber* e *Homo sapiens*; é resgatar o sentido estruturante da educação e de sua relação como o trabalho, as suas possibilidades criativas e emancipatórias. E recorda que transformar essas ideias e princípios em práticas concretas é uma tarefa que exige ações que vão muito além dos espaços das salas de aula, dos gabinetes e dos fóruns acadêmicos. Que a educação não pode ser

encerrada no terreno estrito da Pedagogia, mas tem de sair às ruas, para os espaços públicos, se abrir para o mundo. (MESZÁROS, 2008, p. 9-10).

É nesta perspectiva de educação integral que Meszáros trata educação integral numa visão muito mais da ampliação do tempo na escola, o autor qualifica, exemplifica a utilização de todos os espaços ao entorno ou não da escola como forma de inserção no mundo.

Diante da perspectiva, não encontrei nenhum dos entrevistados que observasse e diagnosticasse aproximando-se da discussão do autor. Mas, reitero aqui, que a política neoliberal é visível na proposta do PME, e sua execução no espaço da escola.

Detectamos a proposta neoliberal no discurso oficial, por exemplo, quando sutilmente o Programa estabelece as orientações para a contratação dos monitores, se apoiando no discurso da contribuição da sociedade na educação.

Os monitores recebem um valor referente às suas atividades por turma, não como remuneração e sim como ajuda de custo e esse pagamento é justificado e formalizado na Lei do Voluntário – Lei nº 9.608, de 18 de fevereiro de 1998. Ver Tabela abaixo.

**Tabela 3 — Valor do Ressarcimento Destinado ao Monitor, por Turma.**

<b>Quantidade de turmas</b>	<b>Valor (R\$)</b>
01	60,00
02	120,00
03	180,00
04	240,00
05	300,00

**Fonte: FNDE**

Vejamos o que consta no Manual da Educação Integral para Obtenção de Apoio Financeiro através do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE/Integral), no exercício de 2012, no que diz respeito à contratação dos monitores. “O trabalho de monitoria deverá ser desempenhado, preferencialmente, por estudantes universitários de formação específica nas áreas de desenvolvimento das atividades ou pessoas da comunidade com habilidades apropriadas, como, por exemplo,

instrutor de judô, mestre de capoeira, contador de histórias, agricultor para horta escolar, etc. Além disso, poderão desempenhar a função de monitoria, de acordo com suas competências, saberes e habilidades, estudantes da EJA e estudantes do Ensino Médio. Recomenda-se a não utilização de professores da própria escola para atuarem como monitores, quando isso significar ressarcimento de despesas de transporte e alimentação com recursos do FNDE”.

Aspecto significativo que deve ser considerado é o fato de o monitor não apresentar nenhum vínculo empregatício, gerando ausência de formação em serviço e continuada, o que precariza o desenvolvimento e a qualidade do trabalho principalmente das atividades do acompanhamento pedagógico.

Outro aspecto que não deve ser ignorado e aludido em todas as falas dos entrevistados foi a “remuneração” dos monitores que é muito baixa ocasiona uma rotatividade muito grande dos mesmos e a dificuldade de dar continuidade qualitativamente aos trabalhos, e ao mesmo tempo, encontrar esses profissionais que se submetam aos valores estabelecidos pelo PME.

Para tanto fazendo uma reflexão, e ao mesmo tempo, avaliando sobre essas condições de trabalhos que são postas pelo FNDE, podemos perguntar. Qual a profundidade de mudanças que o poder público espera do PME? Resolver as questões dos índices baixos? Fazer o dever de casa diante dos organismos internacionais? Justificar os financiamentos com o Banco Internacional Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD) e do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID)?

Vejamos o que pensa Meszáros sobre isso:

As mudanças sob tais limitações, apriorísticas e prejudgadas, são admissíveis apenas com o único e legítimo objetivo de corrigir algum detalhe defeituoso da ordem estabelecida, de forma que sejam mantidas intactas as determinações estruturais fundamentais da sociedade como um todo, em conformidade com as exigências inalteráveis da *lógica global* de um determinado sistema de reprodução. (MÉZÁROS, 2009, p. 25, grifos do autor).

Quando pensamos na lógica global que é a lógica do capital, pensamos na educação preconizada nos marcos legais um deles a Lei nº 9394/96 a LDB em seu artigo 2º “A educação, dever da família e do Estado..., tem por finalidade o

pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. Traz no seu bojo as concepções da política neoliberal que preconiza uma educação para responder às necessidades do capital. Os investimentos significativos em seu montante são e estão direcionados na perspectiva da indústria produtiva, na formação do capital econômico e muito pouco no desenvolvimento do capital humano e social. Fato este comprovado recentemente com a derrota da Meta 20 do Plano Nacional de Educação, que prevê investimento de 10% do PIB para educação.

Concluindo a discussão constatamos um fato, independentemente da formação acadêmica e concepção de que os atores entrevistados tenham colocado no trabalho. Todos são unânimes, entendem e concordam mutuamente que a escola tem um papel de fundamental importância no sentido de garantir a instrução e o conhecimento sistemático, como espaço de socialização e também a possibilidade de acessar os bens culturais que a instituição oferece, por meio do PME.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A proposta desta dissertação foi desenvolver uma pesquisa avaliativa do Programa Mais Educação como ação de política pública de educação integral, implementado pelo Ministério da Educação em 2008. Para tanto, como objetivo geral avaliamos a implementação, as ações e os resultados do Programa no Sistema Público Municipal de Ensino de Fortaleza a partir de 2009. Especificamente, realizamos um estudo de caso em uma Escola Municipal com objetivos específicos de investigar as concepções de educação integral dos atores sociais envolvidos no PME, bem como suas perspectivas das dimensões de implementação, ações e resultados do Programa.

Neste trabalho, consideramos dois enfoques de avaliação: no primeiro, trabalhamos a avaliação de processo e de resultados na medida em que avaliamos o PME como ação de política pública de educação integral em três dimensões, avaliação da implementação, avaliação das concepções dos atores envolvidos no processo e avaliação dos resultados. Aguilar e Ander-Egg (1994) os autores discutem o conceito de avaliação de processo como aquela que julga a pertinência formal e conceitual do programa ou projeto, apontando falhas no diagnóstico ou no próprio desenho da intervenção; a avaliação de resultados corresponde ao acompanhamento da execução e os resultados previstos efetivamente obtidos. (AGUILAR; ANDER-EGG, 1994 *apud* COTA, 1988, p. 103).

Outro enfoque trata da avaliação em profundidade segundo Rodrigues (2008) e Gussi (2008) o qual fizemos uma aproximação dos enfoques no trabalho.

Para tanto a proposta de avaliação em profundidade, apresentada pelos autores, respondeu aos anseios da pesquisadora pelo fato de apresentar uma sistematização das dimensões imprescindível à realização de uma análise em profundidade (RODRIGUES, 2008, p. 11-12) e, aí, a autora discute quatro eixos principais de análise, como: 1 - conteúdo da política e/ou do programa, contemplando: formulação, bases conceituais e coerência interna; 2- trajetória institucional da política no caso o PME; 3- espectro temporal e territorial abarcado

pela política/programa; e, 4- análise de contexto de formulação da política e/ou do programa.

Toda esta caminhada avaliativa possibilitou a confrontação das concepções de educação integral no âmbito nacional e na perspectiva da SME, SER, escolas e seus sujeitos, em que, partindo das concepções identificadas no campo de pesquisa, fomos em direção ao confronto das concepções teóricas que deram fundamentação à pesquisa avaliativa.

Avaliando comparativamente as concepções dos atores sociais envolvidos no processo e na pesquisa, compreendemos que a propositura, execução e avaliação de atividades voltadas para atender aos pressupostos da educação integral dependem exclusivamente da concepção ou das concepções dos sujeitos envolvidos e com o poder de decisão que cada um tem.

Nesta trajetória, encontramos várias concepções de educação e de educação integral e de escola de tempo integral e na nossa conclusão avaliamos que, o que prevalece no entendimento de quem está na escola é que, na sua maioria, entende educação integral como escola de tempo integral. Alguns são bem enfáticos em relação à permanência de o estudante passar mais tempo na escola, fundamentando sua concepção nas questões que já discutimos no corpo do trabalho como a escola como instrumento de redenção. (PARO, 1998).

Outro aspecto importante é a percepção da escola como instrumento de guarda de alunos e, nas falas em certo momento, uma mãe de aluno afirma quando diz que é melhor ficar na escola do que na rua. Esta mãe percebe que a escola é um espaço de proteção. Em outro momento, uma professora também discute a questão da proteção.

Entendemos que, quando procuramos resolver problemas sociais no âmbito da escola, esta corre o risco de perder uma das suas finalidades que é o da instrução, o da construção do conhecimento sistematizado. Esquecendo-se de pressionar o poder público para implementar políticas públicas sociais efetivas que venham realmente impactar a sociedade e garantir seus direitos. E propiciando outros espaços e equipamentos sociais que não sejam os da escola, e novamente nos reportamos a Meszáros quando diz “Nunca é demais salientar a importância

estratégica da concepção mais ampla de educação”, expressa na frase: “aprendizagem é a nossa própria vida”. Pois muito do nosso processo contínuo de aprendizagem se situa, felizmente, porque esses processos não podem ser manipulados e controlados de imediato pela estrutura educacional formal legalmente salvaguardada e sancionada”. (MESZÁROS, 2008, p. 53).

Diante da discussão e fazendo um confronto com os pressupostos teóricos e triangulação das concepções e dos atores sociais da pesquisa na escola, com os sujeitos responsáveis pela implementação e execução do PME, consideramos mais alguns pontos.

Quanto à distribuição e divisão das atividades por macrocampos entendemos que se executado realmente com qualidade por profissionais com uma boa formação tanto inicial como continuada, poderá ser contemplada a formação integral e propiciando a integralidade do estudante.

Outros aspectos constatados, no estudo de caso e no nosso entendimento de avaliador, afirmamos que é condição sine qua non para que as ações da política pública de educação integral se efetivem será: a ampliação dos investimentos para melhoria da qualidade da infraestrutura das escolas: Ainda apontamos: a mudança da relação de trabalho de monitor “voluntário” para um profissional com uma remuneração digna e contratado como profissional do quadro da escola, para diminuir ou extinguir a evasão dos mesmos consequentemente uma formação acadêmica que responda às necessidades do macrocampo em que este irá desenvolver suas atividades; o monitoramento e avaliação contínuos das ações do PME; maior integração do corpo docente da sala de aula regular como os coordenadores do PME; maior integração entre coordenadores do PME e coordenadores pedagógicos e professores de sala de aula regular; intensificação das formações com os coordenadores do PME e a garantia de formação continuada para os monitores;

Diante desta discussão, no decorrer da elaboração do trabalho, detectamos várias concepções de educação integral, de escola de tempo integral e qual a avaliação disso? Que conclusões retiro dessa caminhada? Chego à conclusão de que o PME e, de forma geral, a política de educação integral

dependem das concepções que nós, atores envolvidos nessa política, temos de homem, de sociedade e de mundo. E mais além, que tipo de homem queremos formar com a escola pública que temos? Um homem livre e emancipado capaz de decidir sua própria história, ou um homem capaz de responder apenas as necessidades do mundo produtivo e ainda se sentir “feliz” porque encontrou um lugar no mundo do descartável? Ou ainda alguém que a escola o fez se sentir culpado pelos seus fracassos escolares e incute um autoconceito negativo de sua pessoa, de sua gente e de sua classe social? Que sociedade desejamos construir? Uma sociedade mais justa, mais igual ou a sociedade do consumo, das desigualdades sociais?

As respostas deverão surgir quando compreendemos que, por trás de todas estas questões, tem um Estado que sempre negou e nega a cidadania, direitos elementares inerentes ao homem como a educação, saúde, moradia digna, trabalho, lazer e se empenhando eficientemente em responder às exigências da classe hegemônica.

Mas um Estado que ignora as questões estruturais e não resolve e não implementa políticas públicas que deem conta de geração de empregos com remuneração digna, onde a classe trabalhadora possa viver com dignidade sem necessidade de recorrer à proteção do Estado para suprir suas necessidades mínimas com a implementação de programas sociais que têm o caráter assistencialista permitindo que o cidadão continue estirando a mão e dependendo de um Estado perverso que trabalha para a manutenção das desigualdades sociais em favor do capital.

Esse mesmo Estado que nega, se apropria de um discurso da participação e da cooperação, transferindo para a sociedade suas obrigações o que denominamos do distanciamento do Estado e a presença da política neoliberal apresentando suas regras em todo contexto social e institucional, inclusive a escola, mediando as políticas públicas. Sobre isso Meszáros explica:

Educar não é a mera transferência de conhecimento, mas sim a conscientização e testemunho de vida. É construir, libertar o ser humano das cadeias do determinismo neoliberal, reconhecendo que a história é um campo aberto de possibilidades. Esse é o sentido de se falar de uma educação para além do capital: educar para além do capital implica pensar uma sociedade para além do capital. (MESZÁROS, 2008, p. 13).

No nosso percurso do trabalho avaliativo, encontramos diversas concepções de educação integral. Uns trazendo a discussão da educação integral como ferramenta que possibilita ao indivíduo o desenvolvimento pleno do aluno, desenvolvendo todas as dimensões, motora, social, cultural e intelectual, dimensões que também viabilizam a criação de novos saberes, o despertar de valores éticos, morais e sociais. Neste mesmo percurso, encontramos sujeitos que defendem suas concepções na perspectiva conteudista na acumulação dos conteúdos, e outros apontam a educação integral na perspectiva da escola em tempo integral, agregando aos seus conceitos outras atribuições que não são prioridades da escola. Outros percebem a escola como um espaço de guarda e proteção e também como espaço de ocupação do aluno do seu tempo ocioso, pois estes correm risco de vulnerabilidade social se ficarem fora da escola.

Por fim, constatamos que as pessoas entendem a importância e desejam a continuidade do PME na escola, visualizam perspectivas para os alunos e os pais para seus filhos, apontam possibilidades que os alunos teriam se não fosse o Programa, a avaliação é positiva por estes atores, SME, SER VI, escola, pais e alunos.

Concluimos:

O PME traz nos textos legais, conceituais e filosóficos de sua formulação a intenção de trabalhar educação integral na perspectiva da autonomia e da emancipação dos alunos. Mas a questão é muito maior, é estrutural, pois existe uma lógica mercadológica que não tem interesse neste sujeito filho do trabalhador, que um dia, bem breve, estará vendendo sua força produtiva, busque autonomia seja reflexivo e livre, não terá o perfil do trabalhador que o mercado espera. Diante dessa conclusão precisamos ir mais longe e sonhar com uma educação que liberta que nos transforma assim como sonhou um dia Paulo Freire.

## REFERÊNCIAS

ABDALLA, Maria de Fátima Barbosa. MOTA, Sílvia Maria Coelho. **A escola de tempo integral e suas implicações na prática docente**. I Seminário Nacional Educação em Tempo Integral (Neephi). Rio de Janeiro: Unirio, 2008.

ABRAMOVAY, M. (coord.) **Escolas Inovadoras**: Experiências bem-sucedidas em escolas públicas. Brasília: MS;UNESCO, 2004. (122 p., versão resumida).

ALA-HARJA, Marjukka; HELGASON, Sigurdur. Em direção às melhores práticas de avaliação. **Revista de Serviço Público**. ano 41, nº 4, p. 5-9, out./dez. 2000.

BRASIL, Ministério de Educação. **Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE)**. 2007a. Disponível em: <<http://www.portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 23 mar. 2012.

BRASIL, Ministério de Educação/SECAD. **Gestão Intersectorial no Território – Série Mais Educação**. 2007b. Disponível em: <<http://www.portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 23 mar. 2012.

BRASIL, Ministério de Educação/SECAD. **Educação Integral – Série Mais Educação**. 2009. Disponível em: <<http://www.portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 23 mar. 2012.

BRASIL, Ministério de Educação/SECAD. **Rede de Saberes – Série Mais Educação**. Disponível em: <<http://www.portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 23 mar. 2012.

BRASIL, Senado Federal. **Constituição da República Federativa do Brasil – 1988**. Disponível em: <<http://www.planalto.org.br>>. Acesso em: 23 mar. 2012.

BRASIL, Senado Federal. **Estatuto da Criança e do Adolescente – Lei 8.069 de 13 de julho de 1990**. Disponível em: <<http://www.planalto.org.br>>. Acesso em: 23 mar. 2012.

BRASIL, Senado Federal. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Disponível em: <<http://www.planalto.org.br>>. Acesso em: 23 mar. 2012.

BRASIL, Senado Federal. **Plano Nacional de Educação (PNE) – Lei nº 10.172 de 9 de janeiro de 2001**. Disponível em: <<http://www.planalto.org.br>>. Acesso em: 23 mar. 2012.

BRASIL, Senado Federal. **Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB) – Lei 11.494 de 20 de junho de 2007**. Disponível em: <<http://www.planalto.org.br>>. Acesso em: 23 mar. 2012.

BRASIL, Senado Federal. **Lei 12.101, de 27 de novembro de 2009**. Disponível em: <<http://www.planalto.org.br>>. Acesso em: 23 mar. 2012.

BRASIL, Senado Federal. **Plano Nacional de Educação (PNE) Decênio 2011-2020 – Projeto de Lei nº 8.035/2010**. Disponível em: <<http://www.planalto.org.br>>. Acesso em: 23 mar. 2012.

BRASIL. **Plano de Metas Compromisso todos pela Educação – Decreto nº 6.094 de 24 de abril de 2007**. Disponível em: <<http://www.planalto.org.br>>. Acesso em: 23 mar. 2012.

BRASIL. **Portaria Normativa Interministerial nº 17, de 24 de abril de 2007**. Disponível em: <<http://www.planalto.org.br>>. Acesso em: 23 mar. 2012.

CAMARGO, A. **Os Usos da história oral e da história de vida**: trabalhando com elites políticas. *Revista de Ciências Sociais*, v. 27, n. 1, p. 5-28, 1984.

CARVALHO, Alba Maria Pinho. **O Exercício do Ofício da Pesquisa e o Desafio da Construção Metodológica**. In: *Cultura: Metodologia e Investigação*. Lisboa, Portugal: Ver o Verso, 2009.

CHARLOT, Bernard. **Da Relação com o Saber**: Elemento para uma Teoria. Trad. Bruno Magne. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

COELHO, Lúcia Martha Costa. (org.). **Educação Integral em Tempo Integral**: Estudos e Experiências em Processo. Rio de Janeiro: FAPERJ, 2009.

DELORS, Jacques. **Um tesouro a Descobrir**. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. Brasília: 2010.

FLICK, U. Entrevista episódica. In: BAUER, M. W./ GASKELL, Bauer. (org.), **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**: um manual prático. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

FRASER, Márcia Tourinho Dantas; GONDIM, Sônia Maria Guedes. **Da Fala do Outro ao Texto Negociado**: Discussões sobre a Entrevista na Pesquisa Qualitativa. 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/paideia/v14n28/04.pdf/>>. Acesso em: 08 nov. 2012.

FREITAG, Bárbara. **Escola, Estado & Sociedade**. 4ª ed. rev. São Paulo: Moraes, 1986.

GADOTTI, Moacir. **Educação integral no Brasil**: Inovações em Processo. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2009.

GENTILI, Pablo; SILVA, Tomaz Tadeu da. (org.). **Escola S. A. Quem Ganha e Quem Perde no Mercado Educacional do Neoliberalismo**. 2ª ed. São Paulo: CNTE; Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

GUARÁ, Isa Maria F. R. **Educação e Desenvolvimento Integral: Articulado Saberes na e Além da Escola**. Em Aberto. Instituto Nacional de Estudos e pesquisas Anísio Teixeira, Brasília, v. 22, nº 80, p. 65-81, abr. 2009.

GURGEL, Wildoberto Batista. **Triangulação de Métodos: Introdução às Concepções, Fundamentos e Técnicas da Avaliação**. In: SILVA, Maria Ozanira da Silva e (coord). *Pesquisa Avaliativa: Aspectos Teórico-Metodológicos*. São Paulo: Veras Editora, 2008.

LEHER, Roberto. *Educação no Governo de Lula da Silva: a Ruptura que não Aconteceu*. In: **Os Anos Lula Contribuições para um Balanço Crítico 2003-2010**. Rio de Janeiro: Garamond, 2010.

MAURICIO, Lucia Velloso (org.). **Educação Integral e Tempo Integral. Em Aberto**. INEP - Ministério da Educação, Brasília, v. 22, nº 80, p. 1-165, abr. 2009.

MESZÁROS, István. **A Educação para Além do Capital**. Trad. Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2005.

MORAES, J. D. **Educação Integral: uma recuperação do conceito libertário**. Seminário Nacional Educação em Tempo Integral (Neephi), I. **Anais...** Rio de Janeiro: Unirio, 2008.

MORGAN, D. **Focus group as qualitative research**. London: Sage Publications, 1997

MORIN, Edgar. **Os Sete Saberes Necessário à Educação do Futuro**. São Paulo: Cortez, 2000.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. **As Políticas Educacionais no Governo Lula: Rupturas e Permanências**. RBPAE. v. 25, nº 2, p. 197–209, maio/ago. 2009

ONU. **Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD)**. 1993, p. 3.

PARO, Vitor. **Educação como Exercício do Poder: Crítica ao Senso Comum em Educação**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2010.

PARO, Vitor. **Educação Integral em Tempo Integral: uma Concepção de Educação para a Modernidade**. Seminário Nacional Educação em Tempo Integral (Neephi), I. **Anais...** Rio de Janeiro: Unirio, 2008

PARO, Vitor. **Escola de Tempo Integral: Desafio para o Ensino Público**. São Paulo: Cortez, 1988.

QUEIROZ, M. I. P. **Relatos orais: do “indizível” ao “dizível”**. In: VON SIMSON, O. M. (org. e intr.). **Experimentos com histórias de vida (Itália-Brasil)**. São Paulo: Vértice, Editora Revista dos Tribunais, Enciclopédia Aberta de Ciências Sociais, v. 5, 1988. p. 68-80.

SCHRAMM, W. **Notes on case studies of instructional media projects**. Washington, DC; Workingpaper, the Academy for Educational Development, 1971.

SILVA, Maria Ozanira da Silva. **Avaliação de Políticas e Programas Sociais: Aspectos Conceituais e Metodológicos**. São Paulo: Veras Editora, 2001.

SILVA, Maria Ozanira da. (Org.) **Avaliação de políticas e programas sociais: teoria e prática**. 2ª ed. São Paulo: Veras, 2005.

SILVA, Yrlla Ribeiro de Oliveria Carneiro da. A Proposta de Alfabetização dos Centros Integrados de Educação Pública (CIEPS). In: COELHO, Ligia Martha Coimbra da Costa; CAVALIERE, Ana Maria Villela. **Educação brasileira e(m) Tempo Integral**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação É um Direito**. 4ª ed. Rio de Janeiro: Editora Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2009.

TEIXEIRA, Flávia Regina de Gois. DIAS, Ana Maria Iorio. (Orgs.). de **Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental do Sistema Público Municipal de Ensino Fortaleza**: Fortaleza: Secretaria Municipal de Educação, 2011. 2v.136p.; 21cm.

VÍCTORA, Ceres Gomes; DANIELA, Riva Knauth; HASSEN, Maria de Nazareth Agra. **Pesquisa Qualitativa em Saúde**: uma Introdução ao Tema. Porto Alegre: Tomo Editorial, 2000.

WHYTE, William Foote. Sociedade de esquina: a estrutura social de uma área urbana pobre e degradada. Trad. Maria Lucia de Oliveira. Rio de Janeiro, Jorge Zahar, 2005. 390 páginas. **Revista Brasileira Ciências Sociais**. São Paulo, v. 22, nº 63, fev. 2007.

YIN, Robert K. **Estudo de Caso**: Planejamento e Métodos. 3ª ed. Porto Alegre: Bookmam, 2005.

## **APÊNDICES**

## Apêndice A — Roteiro para o Grupo Focal com os Estudantes

Caro(a) estudante,

A finalidade deste trabalho será investigar o “Programa Mais Educação”. As ações, o envolvimento dos estudantes com os monitores, professores, coordenação e gestão da escola e o entendimento do PME. A pesquisa faz parte da dissertação de Mestrado em Avaliação de Políticas Públicas pela UFC. Nossa reunião será com vários estudantes todos da escola, será simples e fácil de ser respondida. Suas respostas serão tratadas com respeito e você não será identificado. Sua colaboração é muito importante.

- 1) Há quanto tempo você estuda na escola?
- 2) Você gosta da escola?
- 3) De que você mais gosta na escola?
- 4) Quais disciplinas você tem mais interesse?
- 5) E qual você gosta menos?
- 6) Qual o turno que você mais gosta? Por quê?
- 7) Qual a diferença entre as atividades do contraturno?
- 8) Você gosta de participar do PME? Por quê?
- 9) Quais atividades você gosta de participar?
- 10) Você é consultado na escolha das atividades do PME?
- 11) Como você entende que deveria ser a participação dos estudantes do PME?
- 12) Ocorreram mudanças depois do PME na escola e com você?
- 13) O PME é importante ou não na escola? Por quê?
- 14) O PME deve continuar na escola?
- 15) O que você gostaria de falar e que não perguntei?

## Apêndice B — Entrevista com os Pais dos Estudantes

Senhores pais,

A finalidade deste trabalho será investigar o “Programa Mais Educação”. As ações, o envolvimento dos estudantes com os monitores, professores, coordenação e gestão da escola e o como os pais percebem o PME. A pesquisa faz parte da dissertação de Mestrado em Avaliação de Políticas Públicas pela UFC. A entrevista será simples e fácil de ser respondida. Suas respostas serão tratadas com respeito e você não será identificado. Sua colaboração é muito importante.

- 1) Idade: \_\_\_\_\_ anos
- 2) Sexo: a) Feminino ( ) b) Masculino ( )
- 3) Onde você nasceu? a) Fortaleza ( ) b) Outro município ( ) \_\_\_\_\_
- 4) Qual seu endereço?
- 5) Escolaridade
- 6) Profissão
- 7) Qual seu entendimento sobre o Programa Mais Educação na escola?
- 8) Qual a importância deste tipo de programa dentro da escola?
- 9) Por que seu filho participa do PME?
- 10) Qual é a participação dos pais na escola e no PME?
- 11) Ocorreram mudanças depois da implementação do PME na escola, com o seu filho?
- 12) Em sua opinião, aconteceram mudanças na comunidade depois da implementação do PME na sua escola? Quais?
- 13) Em sua opinião é importante o fato de os monitores do PME serem da comunidade? Por quê?
- 14) Em sua opinião o PME é importante na escola? Por quê?
- 15) O que precisa melhorar no PME?
- 16) O PME deve continuar na escola? Por quê?
- 17) Você entende que o fato de passar mais tempo na escola melhora as condições dos estudantes? Por quê? Explique.
- 18) Quais são os benefícios que você percebe pelo fato de seu filho passar mais tempo na escola?

## Apêndice C — Entrevista com a Gestão

Caro(a) gestor(a), encarecidamente solicito de Vossa Senhoria a colaboração na pesquisa de mestrado em Avaliação de Políticas Públicas da Universidade Federal do Ceará, viabilizando um tempo para responder a uma entrevista que será de grande relevância na avaliação do Programa Mais Educação como política pública de Educação Integral do Ministério da Educação (MEC) e implementado nas escolas municipais de Fortaleza.

- 1) Formação da professora
- 2) Há tempo trabalha na escola? E na gestão?
- 3) Quando foi implementado o Programa Mais Educação (PME) na escola?
- 4) Quantidade de estudantes envolvidos no PME?
- 5) Quantidade de professores (as) da escola?
- 6) Quantidade de professores (as) envolvidos no PME?
- 7) Quais os critérios estabelecidos pela gestão para a seleção do coordenador do PME?
- 8) Quantidade de monitores?
- 9) Qual a formação mínima dos monitores?
- 10) Quais os critérios estabelecidos pela gestora para a seleção dos monitores?
- 11) Quantidade de atividades por turno?
- 12) Qual é a participação dos estudantes nas decisões das atividades do PME?
- 13) Qual é a participação do Conselho Escolar e a rede de pais no PME na escola?
- 14) Qual é a sua concepção de educação integral?
- 15) Em sua opinião como você percebe o PME?
- 16) Você avalia o PME como uma ação de política pública de educação integral?
- 17) As ações desenvolvidas na escola respondem às expectativas do PME?
- 18) Qual a importância do PME na escola?
- 19) Qual a sua avaliação sobre o PME?

- 20) Pontos positivos:
- 21) Pontos negativos:
- 22) O que precisa melhorar no PME?
- 23) O PME deve continuar na escola? Por quê?

## **Apêndice D — Entrevista com a Coordenadora do Programa Mais Educação na Escola**

Caro(a) professor(a) coordenador(a) do Programa Mais Educação (PME), venho encarecidamente solicitar de Vossa Senhoria a colaboração na pesquisa de mestrado em Avaliação de Políticas Públicas da Universidade Federal do Ceará. Viabilizando um tempo para responder a uma entrevista que será de grande relevância na avaliação do Programa Mais Educação como política pública de Educação Integral do Ministério da Educação (MEC) e implementado nas escolas municipais de Fortaleza.

- 1) Formação da coordenadora do Programa Mais Educação PME
- 2) Há quanto tempo coordena o PME?
- 3) Qual a sua concepção de educação integral?
- 4) Qual a sua percepção do PME?
- 5) Você avalia o PME como uma ação de uma política pública de educação integral?
- 6) As ações desenvolvidas na escola respondem às expectativas do PME?
- 7) Quais os critérios estabelecidos pela gestão e coordenador do PME para seleção dos estudantes que participarão do Programa?
- 8) Quantidade de atividades por turno.
- 9) Qual é a participação dos estudantes nas decisões das atividades do PME?
- 10) Como é elaborado o planejamento das atividades do PME?
- 11) Quem supervisiona o PME na escola?
- 12) Qual a frequência de visita na escola dos técnicos da Secretaria de Educação-SME para acompanhamento da execução do PME?
- 13) Qual a importância do PME na escola?
- 14) Você percebe algumas mudanças na vida dos estudantes que participam do PME na escola? Quais?
- 15) Qual a sua avaliação sobre o PME?
  - a) Pontos positivos:
  - b) Pontos negativos:

- 16) O que precisa melhorar no PME?
- 17) O que precisa melhorar na execução do PME?
- 18) O PME deve continuar na escola? Por quê?

## **Apêndice E — Entrevista com as Coordenadoras Pedagógicas da Escola – anos Iniciais e anos Finais**

Caro(a) coordenador(a) pedagógico(a) venho encarecidamente solicitar de Vossa Senhoria a colaboração na pesquisa de mestrado em Avaliação de Políticas Públicas da Universidade Federal do Ceará. Viabilizando um tempo para responder a uma entrevista que será de grande relevância na avaliação do Programa Mais Educação como política pública de Educação Integral do Ministério da Educação (MEC) e implementado nas escolas municipais de Fortaleza.

- 1) Formação da coordenadora pedagógica
- 2) Há quanto tempo está na coordenação pedagógica?
- 3) Qual a sua concepção de educação integral?
- 4) Qual a sua percepção do PME?
- 5) Você avalia o PME como uma ação de uma política pública de educação integral?
- 6) As ações desenvolvidas na escola correspondem às expectativas do PME?
- 7) Em sua opinião, como você percebe o PME?
- 8) Como você enxerga as atividades propostas pelos macrocampos?
- 9) Qual é a participação dos estudantes nas decisões das atividades do PME?
- 10) Como é elaborado o planejamento das atividades da sala de aula regular e como fazem a interface com as atividades do PME?
- 11) Qual a importância do PME na escola?
- 12) Você percebe algumas mudanças na vida dos estudantes que participam do PME na escola? Quais?
- 13) Qual a sua avaliação sobre o PME?
- 14) Pontos positivos:
- 15) Pontos negativos:
- 16) O que precisa melhorar no PME?
- 17) O PME deve continuar na escola? Por quê?

## **Apêndice F— Entrevista com Coordenador e Técnicos da SME Responsáveis pela Execução do PME nas Escolas Municipais de Fortaleza**

- 1) Formação acadêmica da coordenadora do Programa Mais Educação PME
- 2) Há quanto tempo coordena o PME?
- 3) Qual a sua concepção de educação integral?
- 4) Qual a sua concepção do PME?
- 5) Como você avalia o PME? Como uma política pública de educação integral?
- 6) As ações desenvolvidas na escola correspondem às expectativas do PME?
- 7) Quais os critérios estabelecidos pela Secretaria Municipal de Educação para seleção das escolas para participarem do Programa além dos já estabelecidos pelo MEC?
- 8) A gestão da escola influencia na escolha do PME na escola?
- 9) Qual a periodicidade de visitas às escolas para o acompanhamento do PME?
- 10) Como é feito o acompanhamento do planejamento, execução e avaliação das atividades do PME?
- 11) Qual a importância do PME na escola?
- 12) Você percebe algumas mudanças nas escolas que participam do PME? Quais?
- 13) O que precisa melhorar na execução do PME?
  - a) Os pontos positivos:
  - b) Os pontos negativos:
- 14) O PME deve continuar na escola? Por quê?

## **Apêndice G — Entrevista com a Técnica da SER-VI Responsável pelo Acompanhamento do PME nas Escolas Municipais de Fortaleza**

- 1) Formação acadêmica da técnica do Programa Mais Educação PME
- 2) Há quanto tempo coordena o PME?
- 3) Qual a sua concepção de educação integral?
- 4) Qual a sua concepção do PME?
- 5) Como você avalia o PME? Como uma política pública de educação integral?
- 6) As ações desenvolvidas na escola correspondem às expectativas do PME?
- 7) Qual a periodicidade de visitas às escolas para o acompanhamento do PME?
- 8) Como é feito o acompanhamento do planejamento, execução e avaliação das atividades do PME?
- 9) Qual a importância do PME na escola?
- 10) Você percebe algumas mudanças nas escolas que participam do PME? Quais?
- 11) O que precisa melhorar na execução do PME?
  - a) Os pontos positivos
  - b) Os pontos negativos
- 12) O PME deve continuar na escola? Por quê?

## Apêndice H — Entrevista com os Monitores

Caro monitor do Programa mais Educação (PME), venho encarecidamente solicitar de Vossa Senhoria a colaboração na pesquisa de mestrado em Avaliação de Políticas Públicas da Universidade Federal do Ceará. Viabilizando um tempo para responder a uma entrevista que será de grande relevância na avaliação do Programa Mais Educação como ação de uma política pública de Educação Integral do Ministério da Educação (MEC) e implementado nas escolas municipais de Fortaleza.

- 1) Qual a formação acadêmica?
- 2) Há quanto tempo participa do PME?
- 3) Qual a sua concepção de educação integral?
- 4) Qual a sua percepção do PME?
- 5) Você avalia o PME como uma política pública de educação integral?
- 6) As ações desenvolvidas na escola respondem às expectativas do PME?
- 7) Quantidade de atividades por turno.
- 8) Qual é a participação dos monitores nas decisões das atividades do PME?
- 9) Você participa da elaboração do planejamento das atividades do PME?
- 10) Qual a relação com as atividades desenvolvidas por vocês no PME na escola e as atividades da sala de aula regular?
- 11) Qual a importância do PME na escola?
- 12) Você percebe algumas mudanças na vida dos estudantes que participam do PME na escola? Quais?
- 13) Qual a sua avaliação sobre o PME?
  - a) Pontos positivos:
  - b) Pontos negativos:
- 14) O que precisa melhorar no PME?
- 15) O que precisa melhorar na execução do PME?
- 16) O PME deve continuar na escola? Por quê?

## **Apêndice I — Carta de Apresentação e de Compromisso da Pesquisadora**

Fortaleza, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2012.

Caro(a) entrevistado(a),

A presente pesquisa é denominada: POLÍTICA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL: AVALIAÇÃO DO PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO NA PERSPECTIVA DA IMPLEMENTAÇÃO DA EDUCAÇÃO INTEGRAL NO SISTEMA PÚBLICO DE ENSINO DE FORTALEZA

Para que esta pesquisa tenha validade científica, é importante que você responda cada questão da entrevista cuidadosamente. Sua participação contribuirá para a efetivação de reflexões pertinentes acerca da realidade estudada. A pesquisa contribuirá para a compreensão da política pública e das concepções de educação integral no sistema municipal de educação e a efetivação da inclusão social.

Para dar qualidade e credibilidade ao nosso trabalho, gravaremos as entrevistas, caso você autorize este procedimento. Garantiremos que as informações fornecidas durante a entrevista terão caráter sigiloso, permitindo assim seu anonimato. Solicito que preencha e assine o Termo de Consentimento. Apresento os agradecimentos por sua valiosa contribuição.

Atenciosamente,

Solange Maria Colares Garcia

## **Apêndice J — Termo de Consentimento dos Participantes Envolvidos na Pesquisa**

### *I - DADOS DE IDENTIFICAÇÃO DO PARTICIPANTE*

Nome: \_\_\_\_

Sexo: M ( ) F ( )

Data de Nascimento: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

Endereço:      Bairro:      Cidade:      CEP:

Telefone:      E-mail:

### *II - DADOS SOBRE A PESQUISA CIENTÍFICA E A PESQUISADORA*

Título do Protocolo de Pesquisa: POLÍTICA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL:  
AVALIAÇÃO DO PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO NA PERSPECTIVA DA  
IMPLEMENTAÇÃO DA EDUCAÇÃO INTEGRAL NO SISTEMA PÚBLICO DE  
ENSINO DE FORTALEZA

Pesquisadora: Solange Maria Colares Garcia

Endereço: Avenida Doutor João Maciel Filho, Jardim das Oliveiras.

Cargo/Função: Professora/Gestora

Avaliação de risco da pesquisa: não haverá risco para os participantes  
envolvidos na pesquisa.

Duração da pesquisa: 3 meses

### *III - REGISTRO DAS EXPLICAÇÕES DO PESQUISADOR AOS PARTICIPANTES DA PESQUISA*

A presente pesquisa objetiva avaliar os impactos da implantação do Programa Mais Educação como política pública desenvolvida pelo Ministério da Educação a partir de 2009. Nas várias perspectivas da educação integral no Sistema Público de Ensino de Fortaleza sem suas interfaces com a inclusão social.

Informamos que estaremos usando várias técnicas de pesquisa como: observação participante, entrevista semiestruturada e o grupo focal que realizaremos com os estudantes envolvidos no Programa Mais Educação (PME), pais, professora coordenadora do PME, coordenadoras pedagógicas, gestora da escola selecionada, técnicos da SER-VI e coordenador do PME na Secretaria Municipal de Educação (SME) e monitores.

Para que os nossos objetivos sejam alcançados, solicitamos o consentimento prévio das pessoas que serão entrevistadas para documentar todas as falas através de gravador.

Cabe registrar que não haverá nenhum tipo de dano moral e material que possa prejudicar qualquer participante, e que os resultados desta pesquisa só serão utilizados para cumprir os objetivos da mesma. Informamos também que todos terão liberdade para retirar seu consentimento a qualquer momento e deixar de participar da pesquisa.

As falas colhidas durante as entrevistas serão tratadas de modo confidencial e sigiloso. Isto significa que nenhuma pessoa terá sua identidade revelada e que as falas não serão publicadas sem prévia autorização.

### *CONSENTIMENTO PÓS-ESCLARECIDO*

Declaro que após convenientemente esclarecido pela pesquisadora e ter entendido o que me foi explicado, concordo em participar do protocolo de pesquisa.

Fortaleza, \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

Assinatura do Participante da Pesquisa

Assinatura da Pesquisadora