

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

Tânia Roberta da Silva

**AVALIAÇÃO DO PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO: a questão da inclusão  
educacional**

**Fortaleza-CE**

**2013**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ**  
**MESTRADO EM AVALIAÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS**

Tânia Roberta da Silva

**AVALIAÇÃO DO PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO: a questão da inclusão  
educacional**

Dissertação apresentada como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre no curso de Mestrado em Avaliação de Políticas Públicas, pela Universidade Federal do Ceará, sob orientação da Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Elione Maria Nogueira Diógenes.

**Fortaleza – Ce**

**2013**

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

- 
- S584a Silva, Tânia Roberta da.  
Avaliação do Programa Mais Educação : a questão da inclusão educacional / Tânia Roberta da Silva. – 2013.  
122 f. : il. color., enc. ; 30 cm.
- Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, Mestrado Profissional em Avaliação de Políticas Públicas, Fortaleza, 2013.  
Área de Concentração: Políticas públicas em educação.  
Orientação: Profa. Dra. Elione Maria Diogenes.
1. Educação integral – Jangurussu (Fortaleza, CE). 2. Integração na educação – Jangurussu (Fortaleza, CE). 3. Ambiente escolar – Jangurussu (Fortaleza, CE). 4. Programa Mais Educação (Brasil).  
I. Título.

**AVALIAÇÃO DO PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO:  
A QUESTÃO DA INCLUSÃO EDUCACIONAL**

Dissertação apresentada como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre no curso de Mestrado em Avaliação de Políticas Públicas, pela Universidade Federal do Ceará.

Orientadora: Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Elione Maria Nogueira Diógenes

Aprovada em: 15/10/2013.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Elione Maria Nogueira Diógenes (Orientadora)  
Universidade Federal do Ceará (UFC)

---

Prof<sup>º</sup> Dr. Francisco Ari Andrade  
Universidade Federal do Ceará (UFC)

---

Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Veleida Anahi da Silva  
Universidade Federal de Sergipe (UFS)

A meus filhos Kaio Rodrigo e João Guilherme para que os  
mesmos possam trilhar pelo caminho do conhecimento.

“A educação não é um processo de adaptação do indivíduo à sociedade.

O homem deve transformar sua realidade para ser mais”.

Paulo Freire (1921-1997)

## RESUMO

A presente pesquisa traz um enfoque do Programa Mais Educação em relação à questão da inclusão educacional. Tem como objetivo principal investigar o ponto de vista do público-alvo beneficiário do Programa em relação à questão da inclusão educacional. O objeto de estudo é analisado no interior da EMEIF Delma Hermínia no bairro do Jangurussu em Fortaleza, sendo ainda considerada a comunidade em seu entorno, de modo a compreender o processo de implementação do Programa na escola e as opiniões dos diversos sujeitos que interagem diretamente neste processo, a partir das narrativas dos mesmos, dentro da perspectiva metodológica de análise de conteúdo proposta por Bardin (2009). Reflete sobre as concepções de educação integral e inclusão educacional fazendo uma interface das concepções apresentadas nos marcos legais e teóricos que fundamentam a proposta do Programa com as concepções de diversas teorias que abordam a dialética inclusão/exclusão. Trata-se, portanto, de uma pesquisa avaliativa de abordagem qualitativa, que busca contemplar as diversas facetas que perpassam o cotidiano escolar do público-alvo do programa, os alunos, de forma a compreender os sentidos e significados do referido programa para esse público, e assim confrontar-se as diferentes ideias acerca da questão da inclusão educacional, possibilitando a reflexão da mesma na perspectiva do olhar do próprio educando. Conclui-se que, embora o Programa Mais Educação apresente em sua proposta pontos positivos que possam contribuir com o processo de inclusão educacional, o cotidiano do público-alvo do Programa revela facetas outras que colocam em “xeque” a proposta do Programa quanto à questão da inclusão educacional. A pesquisa, então, traz essas constatações que acabam por evidenciar o caráter compensatório do programa.

**Palavras chave:** Programa Mais Educação; educação integral; inclusão educacional, cotidiano e sentido.

## ABSTRACT

This current research focus on the "Mais Educação" program relating the issues of educational inclusion. The goal is to investigate the beneficiary target's point of view in relation to educational inclusion. The object of the study is analyzed indoors of EMEIF Delma Hermínia school, in the neighborhood of Jangurussu in Fortaleza, and the surrounding community, in order to comprehend the process of the program implementation in school and impressions of various agents which interact directly in this process, starting from the narratives of the same, within the methodological perspective of content analysis proposed by Bardin (2009). It reflects on the concepts of integral education and educational inclusion making an interface of the presented conceptions in the legal and theoretical marks which substantiate the proposal of the program with the concepts of various theories that approach the dialectic inclusion/exclusion. It is, therefore, an evaluative study with a qualitative approach, that seeks to contemplate the different factors pervade the daily school life of the program's beneficiary target, the students, seeking to understand the meanings of the referred program for this audience, so to confront different ideas on the issue of educational inclusion enabling the reflection of it in the perspective of the learner's own look. We conclude that although the "Mais Educação" program presents in its proposal positive aspects that can contribute to the process of educational inclusion, the daily routine of the program's beneficiary target reveals other facets that put in "check" the proposal of the program related to the issue of educational inclusion. Our study brings these observations that highlight the compensatory character of the program.

**Keywords:** Programa Mais Educação, integral education, educational inclusion, daily routine and sense.

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
ANFOPE	Associação Nacional pela Formação de Profissionais da Educação
ANPED	Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação
BM	Banco Mundial
CAPES	Campanha de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CBE	Conferência Brasileira de Educação
CEDES	Curso de Estudos Educação e Sociedade
CF	Constituição Federal
CENPEC	Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária
CEPAL	Comissão Econômica da América Latina e Caribe
CIEPS	Centros Integrados de Educação Pública
CNEC	<i>Campanha Nacional das Escolas da Comunidade</i>
CNTE	Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
CONSED	Conselho Nacional de Secretário de Educação
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EMEIF	Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
GD	Grupo de Discussão
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Anísio Teixeira
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
IPECE	Instituto de Pesquisa e Estratégia Econômica do Ceará
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação e Cultura
PAR	Plano de Ações Articuladas
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PIB	Produto Interno Bruto
PNAE	Programa Nacional de Alimentação Escolar
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PPP	Projeto Político Pedagógico
PSDB	Partido da Social Democracia Brasileira
PT	Partido dos Trabalhadores
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SEB	Secretaria de Educação Básica
SER	Secretaria Executiva Regional
SME	Secretaria Municipal de Educação
UEX	Unidade Executora

UNDIME União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação  
UNICEF Fundo das Nações Unidas para a Infância  
UNESCO Organização das Nações Unidas para a Educação, a ciência e a cultura.

## LISTA DE GRÁFICOS E TABELAS

GRÁFICO 1: Evolução da população analfabeta por grupo etário de Fortaleza 7 a 10 anos e 14 a 15 anos.....	42
GRÁFICO 2: Matrículas das escolas municipais de Fortaleza ensino fundamental 2005 a 2012.....	43
GRÁFICO 3: Evolução das Escolas de Fortaleza na Prova Brasil/Saeb – anos iniciais- 2005 a 2011.....	45
GRÁFICO 4: Evolução das Escolas de Fortaleza na Prova Brasil/Saeb – anos finais – 2005 a 2011.....	45
TABELA 1: Índice de Desenvolvimento da Educação Básica: (IDEB) da rede municipal de Fortaleza período 2005 – 2007.....	43
TABELA 2: Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), Escolas Municipais de Fortaleza período 2009 – 2011.....	44
TABELA 3: Distribuição de turmas por turno da EMEIF Delma Hermínia Pereira da Silva.....	79

## LISTA DE QUADROS

QUADRO 1: Portaria interministerial nº 17/2007, textos-referência MEC. 2009. Categoria de análise: tempo integral.....	54
QUADRO 2: Portaria interministerial nº 17/2007, textos-referências Série Mais Educação. MEC. 2009, categoria de análise: formação integral.....	56
QUADRO 3: Portaria interministerial nº 17/2007, Série Mais Educação, MEC. 2009 categoria de análise: ações socioeducativas.....	59
QUADRO 4: Portaria interministerial nº 17/2007, Série Mais Educação, MEC 2009, categoria de análise: espaço educativo .....	61
QUADRO 5: Portaria interministerial nº 17/2007, Série Mais Educação, MEC 2009, categoria de análise: intersetorialidade .....	63
QUADRO 6: Série Mais Educação, Rede de saberes, MEC 2009 categoria : Saberes comunitários e saberes escolares .....	66
QUADRO 7: Portaria interministerial nº 17/2007, Série Mais Educação. MEC. 2009, categoria de análise: inclusão educacional.....	71
QUADRO 8: Relato do público alvo-beneficiário quanto à questão da inclusão educacional.....	89
QUADRO 9: Portaria interministerial nº 17/2007, Série Mais Educação MEC. 2009, Narrativas do público-alvo beneficiário do Programa.....	90
QUADRO 10: Quadro dos sentidos I. Categoria de análise: inclusão educacional.....	91
QUADRO 11: Quadro dos sentidos II. Categoria de análise: exclusão educacional.....	94

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	13
1. A POLÍTICA EDUCACIONAL DO INÍCIO DO SÉCULO XXI .....	19
1.1 O legado educacional do século XX: pontos fortes da política educacional.....	19
1.2 As novas configurações da política educacional no século XXI.....	26
1.3 Programa Mais Educação no contexto das políticas educacionais.....	29
1.3.1 Caracterização do Programa Mais Educação: o que dizem as fontes.....	29
1.3.2 O processo de implantação do programa Mais Educação em Fortaleza realidade local em foco .....	40
2. INVENTÁRIO CONCEITUAL DO PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO.....	51
2.1 Conceitos em movimento: o Programa Mais Educação em perspectiva teórica.....	51
2.2 A inclusão educacional enquanto conceito-chave do Programa Mais Educação .....	70
3. O PONTO DE VISTA DO PÚBLICO-ALVO QUANTO À QUESTÃO DA INCLUSÃO EDUCACIONAL DO PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO.....	78
3.1 A escola Delma Hermínia: origem e funcionamento.....	78
3.2 Narrativas de vida do público-alvo do Programa Mais Educação.....	81
3.3 Inclusão Educacional: para quem e para que?.....	87
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	96
REFERÊNCIAS.....	101
ANEXOS.....	107
APÊNDICES.....	116

## **INTRODUÇÃO – ENTRELAÇANDO EXPERIÊNCIAS E A BUSCA POR NOVOS CONHECIMENTOS**

Nenhum interesse por um determinado tema de estudo surge por acaso, e sim das experiências vivenciadas, que levam a se buscarem novos conhecimentos e perceber novos elementos. O presente trabalho surge do entrelaçamento dessas vivências e a busca pelo novo, sendo o mesmo também fruto do incentivo de professores e colegas da turma do mestrado da autora, que, em algum momento do seu percurso, trilharam o mesmo caminho, embora de forma diversa, mas operando como propulsores de motivação, incentivo e determinação para as fases sucessivas que constituíram o trabalho.

A experiência da autora como gestora de uma escola pública que havia implantado o programa Mais Educação constituía-se num desafio iminente, tendo em vista a adesão do programa em 2008 e até então, meados de 2009, período em que assumiu a direção, o mesmo ainda não havia sido executado, implicando na possibilidade dos recursos serem devolvidos ao FNDE (Fundo de Desenvolvimento da Educação) sem a execução do programa na escola, mesmo sendo urgente e notória a necessidade da aplicabilidade dos mesmos, mediante a carência da escola.

Dessa forma, a autora teve que se inteirar urgentemente da implantação do Programa Mais Educação, considerando que desconhecia os mecanismos de operacionalização bem como os pressupostos conceituais e legais que fundamentam o programa. Para tanto, mergulhou nos estudos acerca do programa e, entre muitas dificuldades, o programa iniciou seu funcionamento em 2009, sendo consolidada sua execução no ano de 2010.

Diante dos desafios propostos, alguns questionamentos inquietavam a autora sobre a significância do programa para o aluno participante, qual o ponto de vista dos mesmos, no sentido de relacionar a realidade do que vivenciavam ao que estava proposto no programa? Que resultados estariam impactando na aprendizagem dos alunos que participavam do programa na escola?

Estes questionamentos eram inquietantes e tornaram-se ainda mais pertinentes quando veio a aprovação da autora no mestrado de Avaliação em Políticas Públicas da Universidade Federal do Ceará, onde a mesma vislumbrou a possibilidade de realizar uma avaliação do Programa Mais Educação.

No decorrer das aulas, e em diálogo com diversos autores que subsidiaram as disciplinas ministradas no mestrado, ocorreram dúvidas, na formação de conceitos e mudanças, que se transformaram em possibilidades, sendo uma destas a participação no grupo de estudos de Políticas Públicas em Educação (Ppeduc), cujo coordenador, o professor Dr. Alcides Gussi, proporcionou um norte, delimitando uma linha de trabalho onde, a cada encontro, poderia consolidar-se o desenvolvimento acadêmico com as aplicações do que se pretendia avaliar.

Os grupos de estudos culminaram com a orientação da dissertação, pela professora Dr<sup>a</sup> Eliane Diógenes e que, consideravelmente, veio possibilitar o desfecho da escolha definitiva do objeto de estudo, apontando caminhos, direcionando possibilidades, respeitando limites e oportunizando o fluir do querer com o conhecer, de forma a impulsionar a delimitação do objeto de estudo a partir de critérios precisos acerca do que foi estudado, do que seria possível, do tempo necessário, sem menosprezar o interesse pessoal, a importância profissional e o rigor acadêmico que culminaram para a realização deste trabalho.

O estudo trata, portanto, de uma avaliação do Programa Mais Educação, na EMEIF Delma Hermínia em Fortaleza, no período de 2008 a 2011, cuja avaliação partiu do ponto de vista do público-alvo atendido pelo programa, com o intuito de compreender os sentidos e significados do referido programa para este público quanto à questão da inclusão educacional.

O Programa Mais Educação é um dos programas de destaque do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE, 2007), lançado na gestão do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva, com a perspectiva de constituir um alinhamento entre os princípios constitucionais e a política nacional de educação, e que conforme o MEC (2009, p. 12) objetiva, “[...] garantir uma educação de qualidade **inclusiva** que possibilite a construção da autonomia das crianças e adolescentes e o respeito à adversidade” (p.12).

Conforme o texto do MEC (2001, p 27), a concepção que tem orientado as opiniões de muitos gestores e educadores que atuam na perspectiva da educação inclusiva é de que a escola é um dos espaços de ação de transformação. Uma compreensão que aproxima a ideia de políticas de educação e políticas sociais amplas que garantam a melhoria da qualidade de vida da população.

Consideradas essas questões, pode-se partir da concepção de educação inclusiva como processo que não se restringe à relação professor-aluno ou só ao ambiente escolar, mas que seja compreendida como um princípio de educação para todos e valorização das diferenças que envolvem toda a comunidade escolar.

Assim, este estudo se justifica pela importância da inclusão educacional como possibilidade de garantia dos direitos de crianças e adolescentes, como processo de inserção do protagonismo juvenil, como ponto de debate acerca da qualidade da educação e pela necessidade de compreensão do programa Mais Educação como proposta de melhoria desta qualidade.

Para o aprofundamento, portanto, do referido estudo, bem como revelar os caminhos no sentido de encontrar as devidas respostas que conduziram à compreensão do mesmo, parte-se da seguinte questão: qual o ponto de vista do público-alvo do Programa Mais Educação em relação à questão da inclusão educacional?

Com o intuito de responder a essa questão central, outros questionamentos foram apresentados no sentido de auxiliar o que se pretendeu alcançar com o desenvolvimento da pesquisa, dentre estes: 1) qual o ponto de vista do público-alvo do programa em relação à educação integral? 2) que relação esse público vê entre educação integral e inclusão educacional e entre esta e as condições de melhoria de vida dos mesmos?

A pesquisa tem como objetivo geral investigar o ponto de vista do público-alvo do Programa Mais Educação em relação à inclusão educacional e como objetivos específicos: 1) traçar um perfil socioeconômico do público-alvo do programa; 2) caracterizar o Programa Mais Educação ressaltando a proposta oficial, estrutura de funcionamento e o processo de implantação em Fortaleza e na escola; 3) caracterizar o Programa Mais Educação a partir do ponto de vista do público-alvo; conhecer as práticas de convívio social das crianças e adolescentes participantes do programa na escola e na comunidade; 4) mapear os conceitos de inclusão educacional e educação

integral a partir do ponto de vista do público-alvo relacionando-os ou não com a proposta do programa; e 5) identificar a concepção de inclusão educacional proposta pelo programa nos textos normativos e demais textos que fundamentam a proposta do programa.

Para o alcance dos objetivos propostos, o estudo foi contemplado sob a perspectiva da pesquisa avaliativa de abordagem qualitativa com enfoque na participação dos principais sujeitos, considerando que, segundo Oliveira (1977, p. 17),

As abordagens qualitativas facilitam descrever a complexidade, problemas e hipóteses, bem como a interação entre as variáveis, compreender e classificar determinados processos sociais, oferecer contribuições no processo das mudanças, criação ou formação de opiniões de determinados grupos e interpretação das particularidades dos comportamentos ou atitudes dos indivíduos.

Partindo dessa compreensão, combinei técnicas de coleta de dados de forma a direcioná-las para a consecução dos objetivos propostos na pesquisa qualitativa consolidando-se levantamento bibliográfico e análise documental, entrevistas e formação de grupos de discussão.

A partir dos dados coletados procedi à análise dos mesmos através da metodologia de análise de conteúdo de Bardin (1977, p 107) que é definida conforme a autora:

Um conjunto de análises das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não), que permutam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.

A análise de conteúdo, portanto, é apresentada em interface com o arcabouço teórico que contempla as categorias de análise subjacentes no referencial teórico da proposta do Programa Mais Educação, dentre estas **educação integral e inclusão educacional** sendo a primeira subsidiada por autores como Guará (2010), Moll (2008), que consideram educação integral como um direito que deve ser assegurado a todos os educandos.

Nesse contexto, a educação integral traz em sua essência o discurso histórico/sociológico permeado pelo pensamento de John Dewey (1859-1952) e interpretado e difundido no Brasil por Anísio Teixeira e posteriormente Darcy Ribeiro. O tema, na atualidade, traz as considerações de Coelho (2009), Cavaliere (2002), Moll (2008) e

Guará (2010), que considera a educação integral como direito da cidadania da infância e da adolescência em suas múltiplas dimensões, focalizando especificamente a potencialidade educativa dos contextos não escolares.

A temática acerca da inclusão educacional evidencia sua análise, sendo subsidiada por autores que tratam a questão da inclusão a partir da dialética inclusão/exclusão, ressaltando o pensamento de Sawaia (2001), Carvalho (2011), Sposati (2006), Demo (2002) e Martins (2007) que considera que o “grande problema da exclusão não está nela, mas no tipo de inclusão que ela gera, uma inclusão degradante” (MARTINS, p. 29). Estes autores subsidiaram teoricamente a pesquisa e apontaram caminhos que possibilitaram o estabelecimento de parâmetros para as análises que constituíram o presente trabalho.

A presente pesquisa, em sua forma expositiva, dividi-se em três capítulos: o primeiro, denominado **A Política Educacional no início do século XXI**, constitui-se na reconstrução histórica das políticas da educação no início deste século, trazendo elementos que se configuram legado educacional do século XX, ressaltando os pontos fortes da política educacional no referido período, cujas contribuições desencadearam as novas configurações que delinearam as políticas de educação do século XXI, dentre estas as políticas de cunho compensatório elaboradas a partir de mecanismos legais por meio de programas e projetos educacionais destacando, nesse contexto, o Programa Mais Educação, conceitos, operacionalização e seu processo de implantação a nível nacional com enfoque na realidade local. O segundo capítulo – **Inventário Conceitual do Programa Mais Educação** – versa sobre os conceitos que permeiam a proposta do programa, sendo os mesmos analisados por categorias a partir de uma perspectiva teórica, e o conceito de inclusão educacional analisado enquanto conceito-chave do programa. Por sua vez o terceiro capítulo – **O Ponto de vista do Público-alvo do Programa, quanto a questão da inclusão educacional** – contempla os dados da escola a ser pesquisada, sua origem e funcionamento, as narrativas de vida do público-alvo e o ponto de vista destes acerca da inclusão educacional, focando também os processos de tensões e conflitos em movimento no contexto da escola e do programa.

Nas **considerações finais**, ressalta-se que uma pesquisa acerca de um determinado tema é um início de um longo caminho a ser percorrido, e que, portanto, retrata apenas uma minúscula partícula do universo a que se pretende adentrar e que por ora corresponde tão somente ao que pudemos captar, permitindo um novo olhar aos que porventura, por

curiosidade ou interesse, aguçarem os sentidos em direção ao proposto no estudo, buscando compreender a infinitude de possibilidades que cercam a complexidade da realidade avaliada.

## **1. A POLÍTICA EDUCACIONAL DO INÍCIO DO SÉCULO XXI**

### **1.1 O legado educacional do século XX: pontos fortes da política educacional**

As políticas públicas de educação no século XX emergem num contexto de embate de diferentes lutas de força por reconhecimento que dependem do momento histórico e político do país.

Neste sentido, o que vai consolidá-la como política pública é sua explicitação num texto constitucional de forma que a mesma possa ser efetivada.

Nesta perspectiva a educação se traduz como amplexo de lutas sociais cujos resultados se encontram institucionalizados em leis e textos normativos explicitados na constituição e que marcaram o passado político recente.

Conforme Oliveira (2010), as políticas educacionais formuladas no Brasil de 1988 consolidaram dois importantes movimentos, que se iniciaram nas primeiras décadas do século XX: (i) o ensino obrigatório como dever do Estado e da sociedade e, como consequência, (ii) a sua universalização. Segundo a autora, ambos os movimentos foram forjados por afirmação ou negação, em diferentes contextos políticos onde a educação entendida como um direito social se colocou como debate político, sendo a CF de 1934 o primeiro marco legislativo que sinaliza tal concepção desencadeando nas décadas seguintes os altos e baixos acerca das políticas de educação conforme os governos e concepções de estado que as implementaram.

Apesar da mudança quanto ao significado social da educação, esta continuou por muito tempo a ser privilégio de poucos e no período imperial os debates acerca da escolarização da população (quando aconteceram) ficaram a cargo da província, limitados a uma sociedade escravocrata, autoritária e desigual, ainda segundo Oliveira (2010).

No período da chamada República Velha, não ocorre uma ruptura estrutural em relação ao Império, principalmente no tocante à educação, no entanto, ocorrem elementos que por um lado repercutem o modelo provincial e por outro busca atender as demandas da dinâmica de urbanização imposta pelo processo de implantação do capitalismo industrial.

Nesse contexto, ocorre uma mudança no processo de educação impulsionada pelo modelo econômico que se consolidara.

A crescente necessidade por recursos humanos para ocupar funções em alguns setores do mercado impulsionou a mudança relacionada à alfabetização e à qualificação da população que se constituía numa reivindicação da própria economia de mercado. Romannelli (2005, p.28) destaca:

A partir de então, o estado teve que, inevitavelmente, ampliar a oferta de educação. Desse modo, a demanda social por educação foi o fator responsável pela expansão quantitativa do ensino. Ela ocorreu em limites muito estreitos, ainda que significativamente maior que nos anos anteriores. Enquanto em 1920 a taxa de escolarização de faixa etária de 5 a 19 anos era de 9%, em 1940, ela já era de 21,43%.

Várias reformas educacionais emergem neste contexto com a finalidade de organizar a educação, seja no âmbito nacional ou específico de cada estado federado. Neste sentido é importante destacar a reforma Francisco Campos de 1931 e as leis orgânicas de ensino de 1940. Essas reformas serviram de base para a elaboração das leis de diretrizes e bases da educação nacional de 1961 (primeira LDB). As mudanças deste período tiveram forte influência do manifesto dos pioneiros da Educação Nova, de 1932, conhecido como movimento renovador e que traz para a agenda Política Nacional pelo menos três temas fundamentais: a laicidade, a coeducação e o direito de todos à educação (Azevedo ET. AL., 2006a). Estes pressupostos contrariavam os interesses privados controlados pela igreja católica, colocando em disputa católicos e liberais.

Segundo Oliveira, o embate repercutiu nas políticas educacionais que incorporaram demandas de ambos os grupos.

A constituição de 1934 evidencia esse modelo, quando ao mesmo tempo, afirma a educação primária como direito de todos, por um lado definindo recursos orçamentários para o seu financiamento e, por outro, garantindo liberdade à iniciativa privada para a oferta do ensino em todos os graus, isenção de impostos para os estabelecimentos escolares que oferecessem gratuidade, bem como oferta obrigatória para as escolas de ensino religioso (Oliveira, 2010, p.2)

A luta entre as forças católicas e liberais repercutiam as esferas do público e do privado, estendendo-se nas décadas de 1940 a 1960 e culminando num descontínuo processo de formulação da primeira LDB – (lei 4.024/61).

O novo manifesto – denominado manifesto dos educadores – mais uma vez convocados, tendo a frente intelectuais como Fernando de Azevedo (1894 – 1974), Anísio Teixeira (1900 – 1971), Florestan Fernandes (1920 – 1995), Nelson Werneck Sodré (1911 – 1999), Pascoal Leme (1904 – 1997), Cecília Meirelles (1901 - 1964), Ruth Cardoso (1930 – 2008), Fernando Henrique Cardoso (1931), dentre outros (Azevedo et. al., 2006b) denuncia forças reacionárias que influenciaram a lei de diretrizes e bases da educação e que conforme Oliveira (2010) pretendeu defender mais do que um projeto de educação, desejou um projeto de sociedade cuja centralidade assenta-se sobre a educação escolar.

Para Saviani, o referido manifesto pode ser considerado um importante legado que é deixado pelo século XX.

É um marco de referência que inspirou as gerações seguintes, tendo influenciado a partir de seu lançamento, a teoria da educação, a política educacional, assim como a política pedagógica em todo o país. (Saviani, 2006, p. 35)

Conforme o autor, no segundo período do “longo século XX”, na direção da normatização da educação brasileira iam gradativamente ganhando espaço os ideais educacionais do movimento renovador cujos defensores foram gradativamente, desde 1930, ocupando cargos oficiais, oportunizando-os a ensaiar reformas, criar escolas experimentais e implementar estudos pedagógicos.

Com efeito, a gestão de Anísio Teixeira como diretor geral da Instrução Pública no Rio de Janeiro, a partir de outubro de 1931, a criação da escola de professores em 1932 – a fundação em 1935 da universidade do distrito federal; a criação em 1938 do instituto nacional de estudos pedagógicos, o INEP, hoje instituto nacional de estudos e pesquisas educacionais, a fundação da CAPES – campanha de aperfeiçoamento de pessoal de nível superior, em 1951, e do centro brasileiro de pesquisas educacionais. (Xavier, 1999, citado por Saviani, 2010, p. 40)

Conforme Saviani (2006, p. 40), estes são espaços que indicam o forte ideário renovador na educação brasileira, tornando-se hegemônico. No segundo período do “longo século XX”.

Tal hegemonia, segundo Saviani (2006, p. 40), pode ser percebida na comissão constituída para o projeto de elaboração da LDB e que fora composta pelos principais educadores, entre estes Leonel França e Alceu Amoroso Lima, ambos representantes do grupo católico; por outro lado, a comissão foi composta por Anísio Teixeira, Lourenço Filho, Fernando de Azevedo, Almeida Júnior e Faria Góis, representantes da Pedagogia Nova.

A hegemonia do movimento renovador se expressa, portanto, de acordo com Saviani, na década de 1960, por uma intensa experimentação educativa, através da consolidação do colégio de aplicação, bem como o surgimento dos ginásios vocacionais que segundo o autor impulsionavam a renovação do ensino da matemática e das ciências, “colocando em ebulição o campo da pedagogia” (Saviani, 2006, p. 40). Para o referido autor, essa década também assinalou o esgotamento do modelo renovador evidenciado pelo encerramento das experiências citadas, sendo também fundados o centro brasileiro de pesquisas educacionais e os centros regionais ligados a este.

Saviani (2006, p. 41) considera que, “sob a égide do regime militar implantado em 1964, desencadeou-se um processo de reorientação geral do ensino no país”.

O contexto do regime militar trouxe para o cenário das políticas públicas a exigência de adequação na legislação educacional, e, de acordo com Saviani, o governo militar não considerou necessária uma mudança em sua totalidade que implicasse na aprovação de uma nova lei de diretrizes e bases da educação nacional. Isso porque, considera o autor,

[...] dado que o golpe visava a garantir a continuidade da ordem socioeconômica que havia sido considerada ameaçada no quadro político presidido por João Goulart, as diretrizes gerais da educação em vigor não precisavam ser alteradas. Bastava ajustar a organização do ensino à nova situação. (Saviani, 2010, p. 40).

A adequação se deu, portanto, pela aprovação da lei n. 5.540/68 de 28 de novembro de 1968, que reformulou o ensino superior e pela lei n. 5692/71, de 11 de agosto de 1971, que alterou os ensinos primário e médio passando os mesmos a denominação de primeiro e segundo grau respectivamente (Saviani 2006, p. 42).

Com a aplicação da lei n. 5692/71, conforme Oliveira (2010), também torna o ensino de 2º grau totalmente profissionalizante. Para a autora, essa reforma está inscrita

no momento que Luiz Antônio Cunha (1980, p. 44), citado pela referida autora, chamou de medida de liberação,

[...] cujas funções são tanto econômicas como político-ideológicas. Como função econômica, cumpre o papel de suprir de trabalhadores a economia, além de modernizar e ampliar os hábitos de consumo. Como função político-ideológica, cumpre o papel de, por um lado, adequar a estrutura educacional ao discurso desenvolvimentista e por outro possibilitar contato social através da educação escolar.

Outra reforma do período considerado importante por Saviani (2006) foi o projeto de reforma universitária (lei n. 5540/68) e que conforme o autor buscou atender à duas demandas contraditórias, tendo de um lado as reivindicações de estudantes ou postulantes a estudantes universitários e projetos que aspiravam a abolição da cátedra a autonomia das universidades e a ampliação de verbas e vagas no desenvolvimento de pesquisas. Do outro lado instalavam-se as reivindicações dos grupos ligados ao regime militar, que enfatizaram fortemente a necessidade de abrir o ensino superior aos mecanismos do mercado e ao atendimento aos interesses do capitalismo internacional.

Dessa forma os elaboradores da reforma universitária buscaram atender à primeira demanda tornando indissociável ensino e pesquisa, abolindo a cátedra e colocando a instituição universitária como forma preferencial de organização superior e lhe conferindo autonomia universitária.

O atendimento às reivindicações dos grupos aliados do regime militar teve seu atendimento com a instituição do regime de créditos, matrícula por disciplina, cursos de curta duração entre outros.

Saviani (2006, p. 42-43) relata, no entanto, que:

Aprovada a lei pelo congresso, os dispositivos decorrentes da primeira demanda que não se coadunavam com os interesses do regime instaurado com o golpe de 64, especialmente aqueles que especificavam as atribuições relativas ao exercício da autonomia universitária, foram vetados pelo presidente da república. E, por meio do decreto lei n. 464/69, ajustou-se melhor a implantação da reforma aos desígnios do regime.

Um outro legado que se pode ressaltar como sendo importante para o processo educacional do século seguinte refere-se à institucionalização e implantação dos programas de pós-graduação, a partir do parecer n. 77 aprovado pelo Conselho Federal de Educação no ano de 1969.

Saviani (2006) coloca que embora os programas de pós-graduação instituídos pelo parecer n. 77 refletissem o espírito do projeto militar do “Brasil Grande” e dos processos de modernização que associavam os referidos aos ditames da lógica capitalista, conforme o autor, podem ser apresentados como “descaminhos” que levam para um campo onde se oferecem o incremento da produção científica e que no solo da educação concorreu para um desenvolvimento de uma tendência crítica refletidas pelas contradições da própria sociedade brasileira e que culminaram segundo Oliveira (1980) citado por Saviani (2006) embora não de forma dominante, num movimento de contraideologia.

Deste processo, configurou-se um novo cenário da educação no país que culminou na formação de diversas entidades organizadas por educadores preocupados com o significado social e político da educação, do qual decorre a busca de uma escola pública de qualidade, aberta a toda população (Saviani 2006, p. 45). Outra preocupação seria com o aspecto econômico-comparativo, configurando-se o caráter reivindicativo expressado no fenômeno das greves que eclodiram no final dos anos setenta que se expandiram nas décadas seguintes.

Entidades de cunho acadêmico-científico tais como Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (ANPED), o Curso de Estudos Educação e Sociedade (CEDES), e a Associação Nacional de Educação reuniram-se para organizar as Conferências Brasileiras de Educação (CBE) em 1980, 1982, 1984, 1986, 1988 e 1991 respectivamente. Outras entidades (sindicais) embora organizadas sob a égide da motivação dominante de caráter econômico-corporativo foram consolidando movimentos que incorporaram progressivamente preocupações econômico-políticas que foram expressas nos debates dos últimos congressos dessas entidades favorecendo dessa forma as discussões acerca do processo educacional no país, que clamavam urgentemente por mudanças substanciais no arcabouço da educação nacional que implicaria mudanças da legislação em vigor. A oportunidade surgiu com a instalação de um governo civil (a chamada Nova República) e a elaboração da nova Constituição Federal (Saviani 2006, p. 46).

A constituição de 1988 consagrou várias aspirações e conquistas que se denominam movimentos sociais e educacionais organizados. Saviani (2006) cita dentre outras estas conquistas:

O direito à educação desde o zero ano de idade, a gratuidade do ensino público em todos os níveis, a gestão democrática da educação pública, a autonomia universitária, o acesso ao ensino obrigatório e gratuito como direito público subjetivo, etc. (ibidem).

Além dessas conquistas, a constituição de 1988 manteve como era esperado a competência para fixar as diretrizes e bases da educação nacional.

A partir de então, iniciou-se o processo de elaboração da nova LDB, dois meses após a promulgação da CF, sendo esta, aprovada em 20 de dezembro de 1996, lei n. 9.394/96, que fixou as novas diretrizes e bases da educação nacional.

Saviani (2006) considera, portanto, que a LDB 9394/96 reflete em seu ideário uma concepção produtiva da educação, sendo este ideário marco do terceiro período que, conforme o autor, remonta à década de 1950.

No primeiro período (1890 a 1931), demarca o autor, predominou a concepção educacional do iluminismo republicano, a do segundo período prevalecia a do ideário pedagógico renovado.

Dessa forma, conforme considera Saviani (2006, p. 48), a concepção produtivista de educação começa a manifestar-se no Brasil nos anos de 1950 p/ 1960 apresentando-se nos detalhes que tramitavam em torno da primeira LDB, quando exemplifica o autor. Santiago Dantas preconizou a organização do sistema de ensino em estreita vinculação com o desenvolvimento econômico do país em 4 de junho de 1959.

Na década de 1960 com o desenvolvimento e a divulgação da teoria do capital humano como a cabal demonstração do “valor econômico da educação” (Schultz, 1967, citado por Saviani, 2006), a educação passou a ser entendida do ponto de vista do desenvolvimento econômico, como um bem de produção. Na década de setenta, surge uma tentativa de crítica à Teoria do Capital Humano embasada na tendência crítico-reprodutivista, tirando desta que o fato da educação subordinar-se ao desenvolvimento econômico significa torná-la funcional ao sistema capitalista, concorrendo com o incremento da produção da mais valia, reforçando em consequência as relações de exploração (Saviani, 2006, p. 48).

No entanto, considera o autor, embora tenha sido alvo de muitas críticas nas décadas seguintes, a concepção produtivista da educação resiste a todos os embates e

recobra forças no contexto do neoliberalismo, sendo acionada como instrumento de ajuste da educação à lógica de mercado da globalização centrada na sociedade do conhecimento (2006, p.500).

É essa visão, diz Saviani (2006), que demarcava os projetos de onde vieram as normas e diretrizes da lei de diretrizes e bases da educação nacional, se constituindo, pois, no legado do século XX, que persiste ainda hoje na educação brasileira.

## **1.2 As novas configurações da política educacional do século XXI**

No final do século XX e início do século XXI profundas mudanças provocadas pelo processo de globalização e mundialização do capital trouxeram novas exigências para o estado e conseqüentemente mudanças nas políticas sociais e na política educacional, sendo estas mudanças já entendidas e pontuadas por Saviani (2006) como “ajustamento da educação” frente às demandas de mercado na economia globalizada.

Estes ajustes, portanto, evidenciaram a forte influência das agências de financiamento, destacando entre estas a CEPAL – Comissão Econômica da América Latina e Caribe e o BM – Banco Mundial.

Neste sentido, a atual política educacional brasileira deve ser avaliada dentro do contexto das reformas neoliberais implementadas pelo Estado no período pós 1990. Conforme assinala Deitos (2007, p. 47),

A reforma da política educacional se configura como um componente da reforma do Estado e [...] cumpre uma função estratégica para realizar os motivos financeiros e institucionais e as razões econômicas e ideológicas, compostos de ajustes estruturais e setoriais implementados.

Com o intuito de viabilizar as medidas que consubstanciam as reformas estruturais advindas das instituições financeiras e da demanda econômica globalizada, o Governo FHC criou o Ministério da Administração e Reforma do Estado que apresentou o plano diretor da Reforma do aparelho Estado com capacidade de implementar políticas públicas favorecendo a ampliação da governança do Estado.

Segundo expõe o documento:

A reforma do Estado deve ser entendida dentro do contexto da redefinição do papel do Estado, que deixa de ser o responsável direto pelo desenvolvimento econômico e social pela via da produção de bens e serviços, para fortalecer-se na função de promotor e regulador desse desenvolvimento (Brasil, 1995, p. 12).

O que se percebe é que a resposta apresentada no documento constitui em demanda para o setor público não estatal, o serviço considerado não exclusivo do Estado, tais como educação, saúde, cultura e pesquisa científica. Para tanto foram adotados diversos serviços que demandaram a mobilização dos serviços à sociedade.

É nesse cenário que se definem as novas configurações da política de educação para o século XXI, ou seja,

A partir da reestruturação econômica do país, evidenciada nos anos de 1990, em conformidade com os preceitos neoliberais de estruturação do capital, que atribui centralidade à educação como elemento privilegiado na concretização de tais ajustes na conformação da ordem societária vigente (Lara, 2004 p. 328).

Dessa forma, a política educacional deve ser pensada a partir de seu estreitamento com a política neoliberal do Estado, devendo a mesma ser compreendida a partir das contradições e articulações com os aspectos sociais, políticos e econômicos determinados pela conjuntura sócio-histórica do país. Com a influência das agências financeiras sobre as reformas educacionais, além da prescrição das orientações a serem adotadas, forjou-se o discurso que justificava as reformas. Shiroma, Campos e Garcia (2005, p. 430) ressaltam que [...] “tais agências produziram a reforma e exportaram também a tecnologia de como fazê-las”.

Uma das principais agências financiadoras do setor social no Brasil foi o BM – Banco Mundial cuja intervenção no setor favoreceu aos interesses da ordem econômica mundial, pois, como assinala Oliveira (2006, p. 55), para o BM o que realmente importa ao elevar as economias dos países em desenvolvimento a um patamar de competitividade, refere-se à “[...] segurança de um projeto econômico de cunho universal. Mudaram-se as estratégias, reformularam-se as práticas, reconstruíram-se os discursos, mas a essência do capital internacional continua inalterada”.

Neste sentido, pode-se inferir que as determinações orientadas pelo Banco Mundial em torno do setor social objetivam garantir condições propícias à reprodução do capital.

Dessa forma, as orientações ditadas pelo Banco Mundial para a política educacional subordinam-se aos ditames dos sistemas econômicos internacionais e conseqüentemente repercutem para a sociedade a formação para os indivíduos condizentes com as necessidades dos sistemas de produção. Nessa perspectiva, Deitos (2007, p.53) pontua que:

A educação, além de ser fator fundamental no processo de reforma do Estado brasileiro, de acumulação e de reprodução do capital, serve também para responder e explicar a realidade social e econômica sendo duas dimensões: [...] a que considera como ingrediente principal para o desenvolvimento econômico do país e sua integração à globalização; e a que considera para justificar as deficiências e a incapacidade do país em relação as mesmas determinações, contradições econômicas, sociais e políticas em âmbito nacional e internacional.

Neste sentido o autor preconiza que a educação cumpre dupla função ideológica e econômica, de forma a sustentar os argumentos proclamados através das reformas nacionais pelos neoliberais.

Nessa perspectiva foram compreendidas no Brasil e em outros países da América Latina as reformas educacionais, sendo as mesmas parte de estratégias políticas das agências multilaterais no processo de reorganização do capital mundial.

O conjunto das medidas recomendadas pelas agências para orientarem as reformas educacionais tiveram ampla divulgação por meio de documentos e assessorias, sendo os mesmos reforçados na conferência mundial sobre educação para todos, realizada em 1990, em Jontiem, na Tailândia, promovida pelas organizações das Nações Unidas para a Educação a Ciência e Cultura (Unesco), pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e pelo Banco Mundial, sendo aprovados a “Declaração Mundial de Educação Para Todos” e o “Plano de Ação Para Satisfazer As Necessidades Básicas de Aprendizagem”, estabelecendo consenso mundial sobre as necessidades da educação básica.

Conforme as orientações especificadas nos referidos documentos, foram elaborados Planos e Diretrizes para a educação brasileira, de forma a atender os parâmetros economicistas ditados pelas agências multilaterais.

Desse modo, o MEC passou a elaborar mecanismos legais por meio de programas e projetos educacionais abrangendo diversos aspectos do sistema de ensino, dentre estes gestão educacional, currículo, legislação, planejamento, avaliação etc. Neste sentido, as políticas educacionais implantadas no século XXI ajustaram-se ao ideário do neoliberalismo, tendo suas bases fincadas nos pressupostos ideológicos das agências de financiamento internacionais.

As novas configurações desta política se forjam num movimento de contradições e consensos vinculados à lógica do capital, sendo a educação espaço legitimado para a manutenção e reprodução de seu *status quo*.

### **1.3. Programa Mais Educação no contexto das políticas educacionais**

#### **1.3.1. Caracterização do Programa Mais Educação conceito e operacionalização: o que dizem as fontes**

O Programa Mais Educação, constitui-se em um dos Planos de Ações Articuladas (PAR), elaborado a partir do que demanda o Governo Federal, por municípios e estados, para o recebimento de transferências e assistência técnica, via Ministério da Educação e Cultura (MEC), que a partir do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE, 2007) colocou à disposição dos Estados, Distrito Federal e dos municípios instrumentos para avaliação e implementação de políticas voltadas para a melhoria da qualidade da Educação.

Nesse contexto é instituído o Plano de Metas “Compromisso Todos Pela Educação” (Dec. 6094 de 24/04/07), programa estratégico do PDE que inaugura um

novo regime de colaboração com os entes federados, mantendo a autonomia dos mesmos.

Trata-se de um compromisso firmado em 28 diretrizes e consubstanciado em um plano de metas concretas efetivas que compartilha competências políticas, técnicas e financeiras para a execução de programas de manutenção e desenvolvimento da educação básica (simec.mec.gov.br, em 20/04/2013 ).

Conforme o Decreto 6094 as 28 diretrizes estabelecidas deverão ser colocadas em prática até o ano de 2021. Dentre essas assinalam-se as que estão direcionadas para a ampliação do tempo escolar, estando às mesmas em consonância com a proposta do Programa Mais Educação.

IV- Combater a repetência, dada as especificidades de cada rede, pela adoção de práticas como aula 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; (art. 2º, Decreto 6094, 24 de abril de 2007). Dos 5.563 Municípios brasileiros, 98% aderiram ao compromisso. Todos estes municípios participam do Programa Mais Educação.

A partir da adesão, os entes federados elaboram seus respectivos planos de ações articuladas (PAR). Apresenta-se a seguir uma breve descrição dos elementos constitutivos do PAR.

Inicialmente, os estados e municípios devem realizar um diagnóstico minucioso da realidade educacional. A partir desse diagnóstico, desenvolverão um conjunto coerente de ações que resulta no PAR.

Detalhamento do plano de ação. Articulado conforme o instrumento para o diagnóstico da situação educacional local está estruturado em quatro grandes dimensões:

1. Gestão educacional.
2. Formação de professores e dos profissionais do serviço e apoio escolar.

3. Práticas pedagógicas e avaliação.

4. Infraestrutura física e recursos pedagógicos.

Cada dimensão é composta por áreas de atuação, e cada área apresenta indicadores específicos. Esses indicadores são pontuados segundo a descrição de critérios correspondentes a quatro níveis.

A pontuação gerada para cada indicador é fator determinante para a elaboração do PAR, ou seja, na metodologia adotada apenas os critérios de pontuação 1 e 2, que representam situações insatisfatórias ou inexistentes, podem gerar ações. Assim, o relatório disponibilizado apresenta as seguintes informações:

1. Síntese por indicador: resultado detalhado da realização do diagnóstico.

2. Síntese da dimensão – resultado quantitativo da realização do diagnóstico.

3. Síntese do PAR: apresenta o detalhamento das ações e soluções selecionadas por cada estado ou município.

4. Termo de cooperação: apresentam a relação de ações que geram convênio, ou seja, a liberação dos recursos financeiros.

O Plano de Ações Articuladas (PAR) elaborado pelo Município de Fortaleza será detalhado no próximo tópico, que descreverá o processo de implantação do Programa Mais Educação em Fortaleza.

O Programa Mais Educação constitui-se, portanto, em um dos componentes do PAR e foi instituído pelas portarias normativas interministeriais n<sup>o</sup> 17 e 19 de 24 de abril de 2007 traz expresso em seu artigo primeiro que:

O programa tem como objetivo fomentar a educação integral do ser humano, por meio da articulação de ações de projetos e de programas do gênero 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 e conteúdos educacionais.

Conforme parágrafo único da referida portaria:

O programa será implantado por meio de apoio à realização, em escolas e outros espaços socioculturais, de ações socioeducativas no contraturno escolar, os campos da educação, artes, cultura, esporte, lazer, mobilizando-os

para o melhor do desempenho educacional, ao cultivo das relações entre professores alunos e suas comunidades, garantia de proteção social, saúde e consciência corporal, segurança e dinâmica de redes (parágrafo único da Portaria Interministerial, 2007).

Neste sentido, a proposta do programa sinaliza para uma perspectiva sociocultural e socioeducativa os pressupostos teóricos que fundamentam a proposta referida no parágrafo acima e expressa a intenção de possibilidades para promoção da inclusão educacional. Quando se entende esta mera perspectiva que, segundo Carvalho (2011, p.36), pressupõe uma nova maneira de se entenderem as respostas educativas assinalando para tanto que o novo conceito de inclusão educacional:

Está baseado na defesa de direitos humanos de acesso, ingresso e permanência com sucesso em escolas de boa qualidade (onde se aprende a aprender, a fazer, a ser e a conviver), no direito de integração com colegas e educadores, de apropriação e construção do conhecimento, o que implica necessariamente, previsão e provisão de recursos de toda a ordem.

O Programa Mais Educação define-se como um processo em construção de uma ação intersetorial entre as políticas públicas de educação e as sociais, de forma a contribuir para a diminuição das desigualdades educacionais e para localização da diversidade cultural brasileira. Para a implementação do programa em 2008, foram definidos 54 municípios a partir do conjunto dos seguintes critérios:

- ter assinado o compromisso todos pela educação;
- todas as capitais brasileiras;
- cidades da região metropolitana com mais de 200 mil habitantes;
- ter escolas municipais e estaduais com IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) abaixo de 2.9. (Brasília, 2009, p.14).

O Programa Mais Educação atende regiões metropolitanas e territórios marcados por situações de vulnerabilidade social e que conforme o material de orientação do MEC (2009) urge por políticas públicas que contribuam para a melhoria de tais situações.

O programa se traduz em uma ação interministerial com uma proposta de ação integral a partir de uma nova forma de gestão pautada na intersetorialidade que decorre da articulação entre os ministérios da Educação, da Cultura, do Desenvolvimento Social

e Combate à Fome, do Esporte, da Ciência e Tecnologia, do Meio Ambiente, da Secretaria Nacional da Juventude da Presidência da República.

O texto de orientação do MEC (2009, p. 24) ressalta que:

A intersectorialidade supõe trocas sustentadas na horizontalidade das relações políticas, gerenciais e técnicas. Não se trata de equivalência, mas, sobretudo, do reconhecimento da capacidade que cada política setorial tem a aportar ao propósito comum: garantir educação integral às crianças, adolescentes e jovens.

O texto traz a definição de intersectorialidade à luz de Junqueira e Inojosa (1997, p. 24), definindo-a como articulação de saberes e experiências no planejamento, realização e avaliação de ações para alcançar efeito sinérgico em situações complexas, visando o desenvolvimento social, superando a exclusão social.

A intersectorialidade, conforme indica manual de orientação do MEC (2009), como meio de gestão do Programa Mais Educação, implica na participação de cada município de como definir os critérios de implementação a partir da realidade de cada um, que poderá definir quais as articulações setoriais que melhor se adéquam ao contexto local. E além do mais os municípios deveriam levar em conta as decisões e conquistas sociais das instâncias de participação popular, como os conselhos de políticas públicas e as conferências municipais dos direitos da criança e do adolescente, da Educação e da Assistência Social.

Uma segunda discussão que pauta os princípios integradores do Programa Mais Educação situa-se na proposta da educação integral. O Ministério da Educação, portanto, elabora um texto referência para um debate nacional acerca da Educação Integral, estando esse texto explicitado no caderno série Mais Educação – educação integral – 2009. O texto foi composto pelos grupos de trabalho composto por gestores e educadores municipais, estaduais e federais, representantes da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), do Conselho Nacional de Secretário de Educação (CONSED), da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), da Associação Nacional Pela Formação de Profissionais da Educação (ANFOPE), de Universidades e de Organizações não governamentais comprometidas com a educação.

Conforme o referido texto o discurso pauta-se na construção de uma proposta de Educação Integral compactuada com o esforço do Estado mediante a oferta de políticas redistributivas de combate à pobreza. Nessa perspectiva, faz-se necessário um quadro conceitual mais amplo para que a pactuação de uma agenda pela qualidade da educação considere o valor das diferenças, segundo o pertencimento étnico, a consciência de gênero, a orientação sexual, as idades, as origens geográficas.

O texto ressalta que para a consolidação de políticas públicas efetivas de inclusão social são necessários diagnósticos sociais bem construídos, implicados em sistemas de monitoramento de indicadores sociais, citando Paes de Barros et al. (2006a, 2006b). E destaca os órgãos de análise de coleta de dados que dispõe de informações consistentes inclusive na área de educação como o INEP (Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira), o IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) e o IPEA (Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada). No campo da educação destaca indicadores e dados expressos no Censo Escolar, pelo SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica) e o IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica).

O Programa Mais Educação foi planejado sobre forte apoio do IDEB, sendo estes, um dos critérios para a escolha das escolas participantes. Esta escolha implicou na destinação dos recursos federais aos Estados e Municípios.

Em 2006, o IDEB identificou sistemas de ensino com índices que variavam de 1,8 a 6,0 e escolas que variavam de 0,7 a 8,5 (MEC, 2009, p. 11).

Apesar de considerado ponto de partida fundamental para o Programa Mais Educação, o manual de orientação destaca que somente o IDEB não é suficiente para responder às metas e propósitos da educação integral, é necessário que estas possam ser constantemente replanejadas. Equacionar metas e recursos, meios e fins são tarefas tão urgentes quanto necessárias para uma ação governamental responsável pela garantia de proteção integral às crianças e adolescentes brasileiros (Caderno 1, MEC, 2009, p. 39).

O texto elaborado pelo MEC considera importante assumir que a situação de vulnerabilidade e risco social, embora não seja determinante, pode contribuir para o baixo rendimento escolar, para a defasagem idade/série e, em última instância, para a

reprodução e a evasão escolares e cita a existência de estudos que segundo Henrique, (2001).

[...] permitem a identificação de correlação entre pobreza, distorção idade/série e dificuldades para a permanência na escola, violência e risco social, o que acaba contribuindo para a perpetuação dos ciclos intergeracionais de pobreza e revolta que não se trata de querer criminalizar ou patologizar a pobreza, mas, de construir soluções políticas e pedagógicas criativas para a promoção da inclusão educacional. (MEC, 2009 p. 12)

Neste sentido, o texto referência do Programa Mais Educação ressalta a hipótese de promoção de inclusão educacional através de uma proposta de educação integral. O texto enfatiza que

O direito à educação de qualidade é um elemento fundamental para a ampliação e para a garantia dos demais direitos humanos e sociais que dialogam com os processos escolares. O desafio que está posto, na perspectiva da educação integral, é o da articulação dos processos escolares, com outras políticas sociais, outros profissionais e equipamentos públicos, na perspectiva de garantir o sucesso escolar (MEC, 2009, p. 13).

O texto referencia a educação integral como sendo fruto de debates entre o poder público, a comunidade escolar e a sociedade civil, de forma a assegurar o compromisso efetivo com a construção de um projeto que estimule o respeito aos direitos humanos e o exercício da democracia. Esses debates representam a valorização da pluralidade de saberes (Caderno 2, MEC, 2009, p.27).

É nessa perspectiva que o Programa Mais Educação também se pauta no processo de construção de rede de saberes, sugerindo elaboração de propostas pedagógicas de educação por meio do diálogo entre saberes escolares e comunitários.

O texto considera que “para transformar a escola num espaço onde a cultura local possa dialogar com os currículos escolares, é importante reconhecer que as experiências educacionais se desenvolvem dentro e fora das escolas” (MEC, 2009 p. 13).

O Programa Mais Educação propõe uma metodologia de trabalho capaz de fazer dos programas de governo que integram esta ação um instrumento sensível de produção de conhecimento e cultura, pois considera a diversidade de saberes que compõem a realidade social brasileira. Considera que a metodologia proposta não pretende apresentar um modelo mas sim agregar diversos modelos da riqueza de diferentes saberes existentes no Brasil.

A proposta do Mais Educação busca pensar as relações entre escola e comunidade considerando que “sem abrir-se a comunidade a escola dificilmente poderá cumprir sua função social.” (MEC, CADERNO 2, 2009, p. 15).

A circulação de saberes e bens culturais pode ser uma operação pedagógica e política suscetível de instaurar outras formas de organização social, bem como outras visões de aprendizagem estruturadas em noções mais amplas de saberes.

Queremos uma educação integral pensada a partir da ampliação da prática escolar através de uma estratégia pedagógica que surja de um eixo central constituído de um projeto de educação onde a prática escolar amplia-se em direção à comunidade (MEC, 2009, p. 21).

No sentido de operacionalizar a referida proposta o texto de orientação apresenta a estrutura de uma mandala de saberes que conforme a orientação, esta estrutura seria capaz de recuperar e construir o diálogo entre temas transversais, disciplinas, saberes e práticas cotidianas escolares e comunitárias.

Desse modo, assinala que “a mandala para o programa mais educação funciona como ferramenta de auxílio à construção de estratégias pedagógicas para a educação integral capaz de promover condições de trocas entre saberes diferenciados”. (MEC, 2009, p. 23)

A proposta da construção das mandalas implica na compreensão de se construir um instrumento que estabeleça um diálogo com a diversidade da cultura brasileira e os desafios populares.

Conforme (MEC, 2009, p. 28), os princípios apresentados em torno desta proposta, são inspirados em processos de criação de arte contemporânea e popular brasileira.

A mandala de saberes atua como obra que não encerra em si suas possibilidades, mas se abre para que diferentes sujeitos possam escolher suas condições, sequências formas... Transformando a prática educacional em espaço de diálogo e negociação ou talvez em espaço de criação (ibidem).

Dentro desta perspectiva os princípios teóricos que fundamentam a proposta do Programa Mais Educação apontam para os rumos de uma educação integral construída a partir das trocas e diálogos entre escolas e comunidades, reconhecendo que tal proposta conduzirá a uma prática baseada na equidade, ou seja, “o reconhecimento de cada diferente necessita de abordagens diferentes na garantia de seus direitos” (ibidem).

### **a) Operacionalização do Programa Mais Educação**

A implementação do Programa Mais Educação inicia-se pela apresentação da proposta, articulação e coordenação dos programas setoriais.

O programa conta em sua estrutura, com comitês Metropolitanos, que agregam representantes das escolas, das secretarias de educação e da comunidade que elaboram planos de ação coletivamente. Esses comitês interrelacionavam-se com a coordenação nacional do programa, com as escolas e as unidades executoras de cada território. (MEC, 2009, p. 27).

Os processos de gestão nas três esferas do Governo: Em nível Federal, atua o Fórum Interministerial e cooperação técnica entre Ministérios e Secretarias Federais, Governos Estaduais e Municipais têm um caráter normativo e deliberativo.

Em nível metropolitano a instância de Gestão é o comitê Mais Educação que tem como objetivo articular as ações de programas do Governo Federal, bem como de outros programas de atendimento às crianças, adolescentes e jovens em cursos em seus territórios e populações, com vistas a ampliar os objetos de conhecimento, os sujeitos ensinantes e aprendentes, o tempo e os espaços educativos. O papel deste comitê será consultivo, propositivo e indutor.

A recomendação é que este comitê seja constituído em cada município. Porém considerar que a escolha dos critérios para a implementação e expansão do programa nos municípios vai depender dos instrumentos de planejamento e de responsabilidades já assumidas ou previstas em lei específica. (Caderno 1, MEC, 2009, p.43).

Em nível, local, o comitê Mais Educação institui-se com o objetivo de integrar diferentes atores do território para formular e acompanhar o plano de ação local de educação integral.

As instâncias administrativas para operacionalizar o programa estão organizadas em três dimensões: nacional, territorial e escolar.

No Programa Mais Educação os profissionais diretamente responsáveis pela elaboração e implementação do plano são o Diretor da escola, o Presidente da Unidade Executora e o Professor comunitário.

Diretor Escolar – É o responsável legal pela escola e por acompanhar e apoiar a gestão o programa com a equipe constituída.

Presidente da Unidade Executora – É o responsável pela assinatura do termo de compromisso, pela gestão compartilhada dos recursos e pelas prestações de contas.

Professor Comunitário – É de preferência um professor efetivo do corpo docente da escola. É responsável pelo planejamento das atividades que integram o programa e pela execução destas no âmbito da escola apoiado pelos cadernos-referência propostos pelo MEC.

O programa é operacionalizado pela Secretária de Educação Básica (SEB), por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), e destinado às escolas de territórios prioritários. As atividades foram organizadas nos respectivos macrocampos: Acompanhamento Pedagógico; Educação Ambiental e Desenvolvimento Sustentável; Esporte e Lazer; Educação em Direitos Humanos; Cultura Artes e Educação Patrimonial; Cultura Digital; Prevenção e Promoção da Saúde; Comunicação e uso das Multimídias; Investigação no campo das Ciências da Natureza e Educação Econômica/Economia Criativa (MEC , 2012, p. 5).

A definição dos macrocampos (mínimo de 3 e máximo de 6), ocorrerá de acordo com o projeto Político Pedagógico da Unidade escolar, porém o macrocampo “Acompanhamento Pedagógico”, é obrigatório para pelo menos uma atividade.

O manual de operacionalização do Programa (2012, p. 9), ainda considera que “é fundamental que a escola estabeleça relação entre as atividades do programa e as atividades curriculares”.

Para a seleção dos estudantes inscritos no Programa o manual recomenda que as Unidades Executoras próprias estabeleçam critérios claros e transparentes para a gradativa implementação, selecionando preferencialmente:

- estudantes que apresentam defasagem idade/ano;
- estudantes das séries finais da 2º fase do ensino fundamental (4º ou 5º anos), onde existe maior saída espontânea dos estudantes na transição para a segunda fase;
- estudantes das séries finais da 2º fase do ensino fundamental (8º e 9º anos), onde existe um alto índice de abandono após a conclusão;
- estudantes dos anos/séries onde são detectadas índices de evasão e/ou repetência;
- estudantes beneficiários do Programa Bolsa Família.

Conforme manual de orientação do Ministério da Educação, a educação integral deverá ser implementada, preferencialmente, com a participação de 100 (cem) estudantes no Programa Mais Educação.

Cada turma deverá ser composta por 30 estudantes, que poderão ser de idades e séries variadas, conforme as características de cada atividade.

O trabalho de monitoria deverá ser desempenhado, de preferência, por estudantes universitários de formação específica nas áreas de desenvolvimento das atividades ou pessoas da comunidade com habilidades apropriadas que estejam em conformidade com as atividades a serem ministradas. Ainda poderão desempenhar a função de monitor do programa alunos da EJA e do Ensino Médio, desde que estejam aptos à respectiva atividade a ser desenvolvida.

## **b) Financiamento do Programa**

O apoio financeiro ao Programa Mais Educação destina-se às escolas públicas das redes municipais e estaduais e do Distrito Federal, que possuam estudantes matriculados no ensino fundamental.

O montante de recursos destinados a cada escola será repassado por intermédio do PDDE, para conta corrente em nome da Unidade Executora própria (UEx)

representativa da Unidade escolar, liberado em duas parcelas. A primeira (60%) corresponde a seis meses letivos do valor de serviços, materiais de consumo e ressarcimento dos monitores, mais de 100% dos valores dos kits (custeio e capital). A segunda parcela (40%) será referente aos quatro meses letivos restantes.

Os kits são compostos por materiais letivos pedagógicos e de apoio indicados para o desenvolvimento de cada uma das atividades (ver anexos).

Os recursos para alimentação escolar estão garantidos pela resolução 67 de 28 de dezembro de 2009 do Programa Nacional de Alimentação Escolar – PNAE, que estabelece o valor de R\$ 0,90 (noventa centavos de real) para os estudantes participantes do Programa Mais Educação. Os recursos serão transferidos às Secretarias Estaduais e Distrital de Educação e as prefeituras municipais, que atenderão as escolas mediante envio de gêneros alimentícios ou repasse de recursos às Unidades Executoras.

A liberação dos recursos está condicionada à apresentação do plano de atendimento da escola, cada escola deverá estabelecer no plano o diagnóstico da escola incluindo os índices referentes ao desempenho acadêmico dos alunos, dentre outros, tais como espaços físicos, equipamentos, questões pedagógicas e relacionadas à gestão da escola, sendo imprescindível o quantitativo de alunos que deverão ser atendidos.

As escolas têm, portanto, relativa autonomia na condução dos recursos, de forma a viabilizar o funcionamento do programa.

### **1.3.2. O processo de implantação do Programa Mais Educação em Fortaleza: realidade em foco**

#### **a) Contextualizando o Município**

Fortaleza foi fundada a 13 de abril de 1726, é a capital do estado do Ceará, pertence à macrorregião metropolitana de Fortaleza. A cidade nasceu e desenvolveu-se às margens do Riacho Pajeú, na região Nordeste do país. Sua toponímia faz uma alusão ao Forte de Schoonenbach, construído pelos holandeses no ano de 1649 a 1654, vindo a se chamar Fortaleza de Nossa Senhora da Assunção, após a expulsão dos holandeses

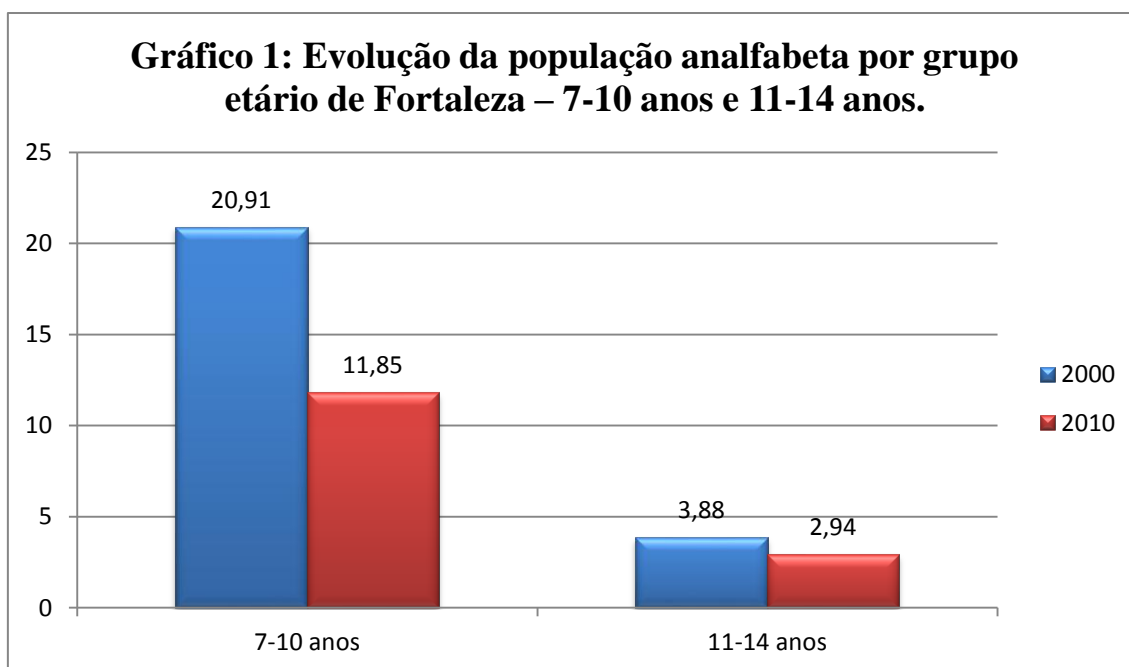
pelo comandante português Álvaro de Azevedo Bento. Somente em 1823, o Imperador Dom Pedro I elevou a Vila à categoria de cidade.

A palavra latim “Fortitudine”, que é o lema da cidade, significa “Força, Valor, Coragem”. Localiza-se no litoral atlântico e possui uma extensão litorânea de 34 km, com área urbana total de 314,930 km<sup>2</sup> (IBGE, 2013), possui uma população de aproximadamente de 2.452.185 habitantes sendo a capital com maior densidade demográfica do país a saber: 7.815,7/hab/km<sup>2</sup>. É considerada a cidade mais populosa do Ceará e a quinta do Brasil. É também considerada a cidade nordestina com maior área de influência regional e com a maior rede urbana do país em população atrás somente de São Paulo e do Rio de Janeiro. Com o 9º maior PIB (produto interno bruto) do Brasil e o maior do Nordeste, com 37,1 bilhão de reais. Tendo grande importância, os polos industriais e comerciais possuem o sétimo maior poder de compra do Brasil. A cidade atualmente também se destaca pelo turismo, sendo uma das mais procuradas por turistas nacionais e internacionais (IBGE, 2013).

Na esfera política, o governo municipal é exercido pelo prefeito Roberto Cláudio Rodrigues Bezerra que assumiu a pasta do executivo em 1º de janeiro de 2013, estando-se no mandato até 31 de dezembro de 2016. No recente contexto político a pasta da Secretaria de Educação do Município foi atribuída ao então secretário de educação Ivo Ferreira Gomes, que tem o auxílio dos seis distritos de educação correspondente às respectivas regiões de Fortaleza. Cada distrito de Educação é administrado por um “chefe” com atribuições de coordenação, monitoramento e avaliação das escolas de abrangência de seus respectivos órgãos.

Elaborou-se recentemente o processo de seleção pública para a composição do banco de gestores aptos a assumirem os cargos de Diretores Escolares da Prefeitura, mudando assim a estrutura administrativa das escolas que antes era composta por indicação política, caracterizando-se por um processo não democrático e diferenciando-se do que já vinha acontecendo na esfera estadual.

Nesse contexto e para compreender-se melhor a atual situação do sistema educacional de Fortaleza apresentam-se alguns indicadores de forma a situá-los na realidade local.

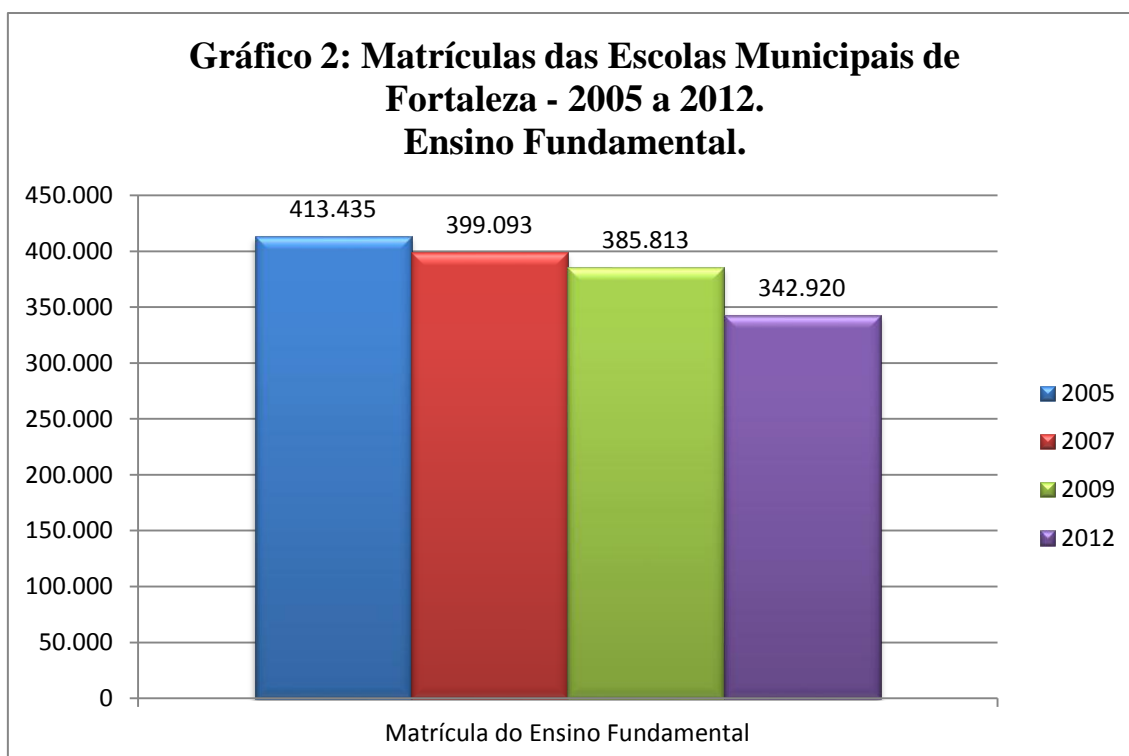


Fonte dos dados: IBGE censos demográficos 2000/2010  
Elaboração IPECE\*

No gráfico 1, evidencia-se a existência de elevado índice de analfabetismo entre as crianças de 7 a 10 anos, embora este índice tenha sofrido um decréscimo de 2000 a 2010, ainda predomina uma taxa elevada de analfabetismo nesta faixa etária, tendo em vista a implementação de políticas públicas no setor, no sentido de reverter esta situação.

Quanto à faixa etária entre 10 e 14 anos, pode-se observar um índice menor em relação à faixa etária anterior, no entanto praticamente não houve declínio dos anos 2000 para os anos 2010, constituindo-se este dado de preocupação mediante as ações e políticas públicas implementadas no setor nos últimos anos.

Em seguida apresenta-se o gráfico de matrícula da rede municipal de Fortaleza.



Fonte dos dados: IBGE Ensino – Matrículas, Docentes e Rede Escolar 2005/2012.

No gráfico número 2, pode-se observar um decréscimo significativo no percentual de matrícula na rede municipal de ensino, o que nos leva a inferir uma provável demanda para as escolas particulares de pequeno porte alocadas nas periferias de Fortaleza ou ainda algumas para as escolas estaduais, principalmente alunos das séries finais.

Em relação ao IDEB (Índice de desenvolvimento da Educação Básica), pode-se observar na 1ª tabela os índices 2005 e 2007 e as respectivas projeção das metas para os anos posteriores

**TABELA 1**

IDEBs observados em 2005-2007 e Metas para rede Municipal – FORTALEZA										
	IDEB Observado		Metas Projetadas							
	2005	2007	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
Anos Iniciais do Ensino Fundamental	3,2	3,4	3,3	3,6	4	4,3	4,6	4,9	5,2	5,5
Anos Finais do Ensino Fundamental	2,5	2,7	2,6	2,7	3,1	3,5	3,9	4,2	4,4	4,7

A tabela acima apresenta os resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) referente aos anos anteriores à implementação do Programa Mais Educação no município de Fortaleza e as respectivas projeções para anos posteriores à implementação que ocorreu no período de 2008.

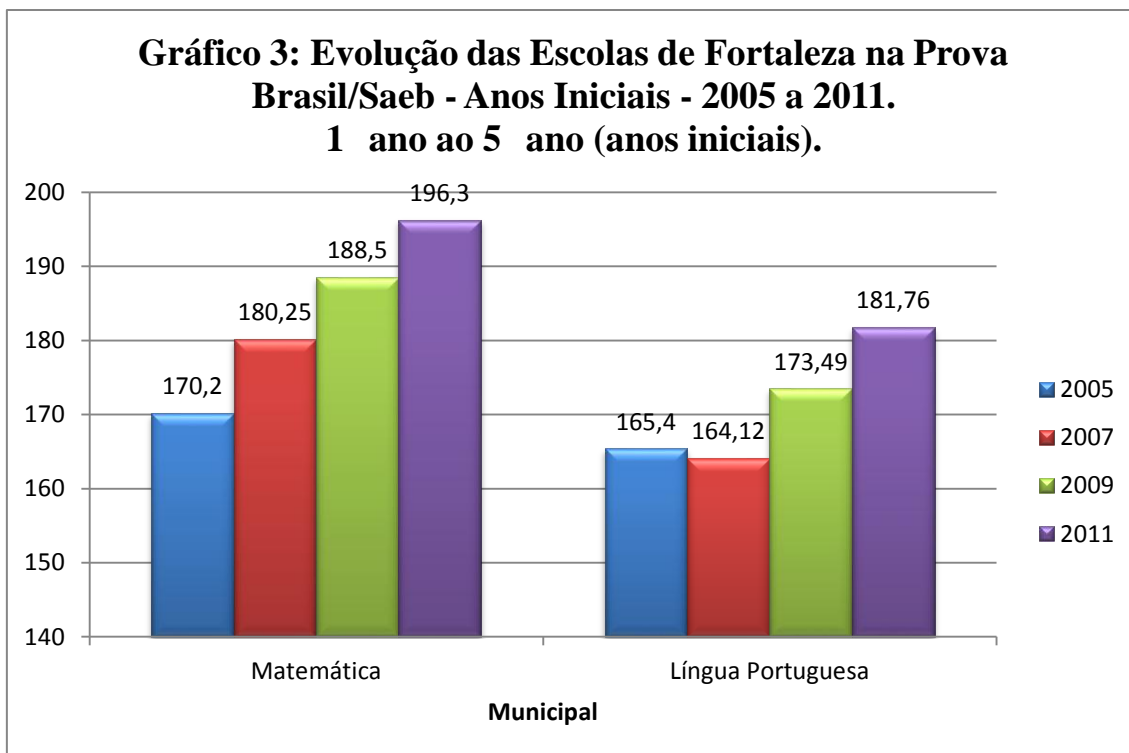
Dessa forma, pode-se através da observação dos referidos índices, analisar e estabelecer relação e/ou comparação com os dados reais apresentados para os anos seguintes.

**TABELA 2**

	IDEB Observado		Metas Projetadas							
	2005	2007	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
Anos Iniciais do Ensino Fundamental	3,2	3,4	3,3	3,6	4	4,3	4,6	4,9	5,2	5,5
Anos Finais do Ensino Fundamental	2,5	2,7	2,6	2,7	3,1	3,5	3,9	4,2	4,4	4,7

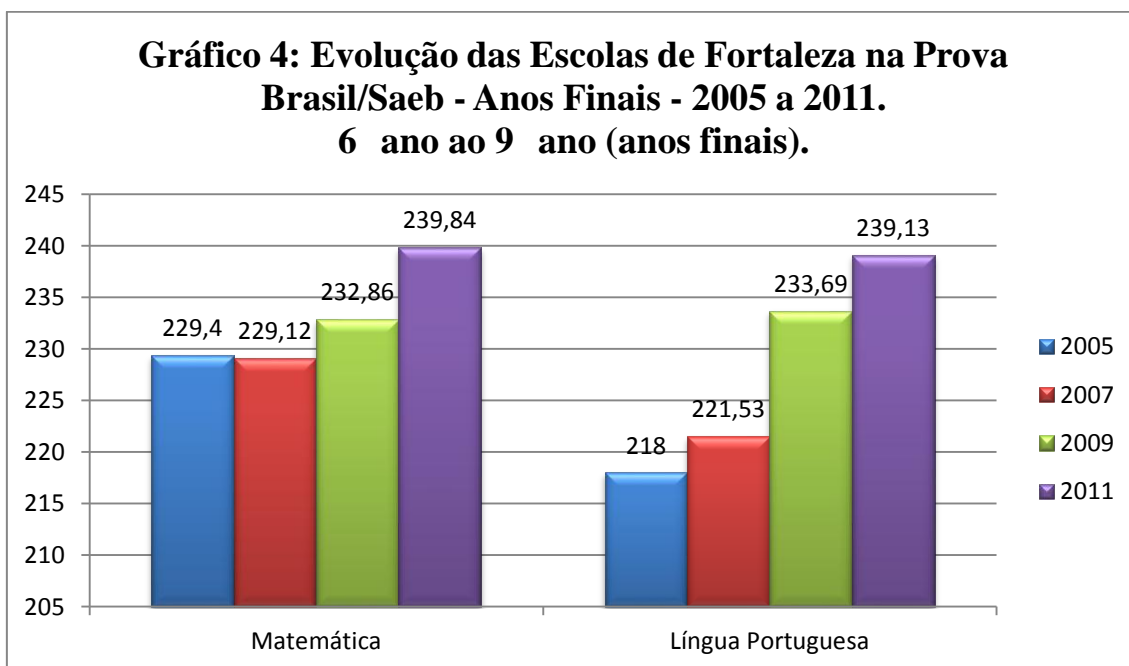
Em relação à tabela 2, também pode-se evidenciar que embora os índices atingidos e alguns até ultrapassado a meta projetada, eles ainda se encontram muito aquém da média considerada satisfatória que é de 6.0, ainda não sendo atingida ao que se refere à projetada até 2021 conforme tabela 1.

Outros dados que se trarão a título de observação referem-se aos índices de desempenho nas avaliações padronizadas e que constituem-se em um dos conceitos que integram o IDEB.



Fontes dos dados: INEP/MEC – IDEB 2009/2011. Elaboração: IPECE

Através desses dados apontados no gráfico 3, pode-se perceber uma leve evolução na proficiência de português e de matemática nos últimos anos nas séries iniciais, porém os resultados expostos ainda se encontram muito aquém em relação ao nível de proficiência a ser alcançado, de forma que o aluno tenha apreendido os conhecimentos necessários a cada uma das respectivas disciplinas.



Fontes dos dados: INEP/MEC – IDEB 2009/2011. Elaboração: IPECE

O gráfico 4 traz a notoriedade de um quadro evolutivo acerca das médias de proeficiência nas disciplinas de português e matemática das séries finais principalmente em língua portuguesa, no entanto há um longo caminho para que esse quadro se traduza em aprendizagem efetiva, tendo em vista que os dados apresentados ainda são insignificantes mediante outros resultados apresentados.

Ao observar-se, portanto, os dados de gráficos e tabelas apresentados, percebe-se que o município de Fortaleza insere-se nos critérios estabelecidos pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) para implementação do Programa Mais Educação, considerando que, a exemplo de outras capitais brasileiras, apresentou baixo IDEB e baixo desempenho nas avaliações padronizadas, contando ainda com outros critérios estabelecidos pelo MEC, que possibilitavam a implantação do mesmo.

Para tanto, o município de Fortaleza elaborou, em consonância com o MEC, o plano de ações articuladas – PAR cujo conteúdo apresenta um diagnóstico da situação educacional local.

O referido relatório aponta a situação da educação de Fortaleza em quatro dimensões: Gestão Educacional, Formação de Professores e dos Profissionais de Serviço e apoio escolar; políticas pedagógicas e avaliação e infraestrutura física e recursos pedagógicos.

Além do diagnóstico detalhando dos dados referenciados acima, o relatório traz o termo de cooperação que apresenta a relação de ações e soluções que contarão com o apoio técnico do Ministério da Educação. (Ver relatório do município de Fortaleza em anexo).

O termo de cooperação foi assinado em 28 de junho de 2008 em Brasília-DF pelo então Ministro da Educação Paulo Haddad e a então Prefeita de Fortaleza Luizianne de Oliveira Lins.

A elaboração do referido relatório e a assinatura dos termos foi o passo inicial para a implementação do Programa Mais Educação no município de Fortaleza.

As escolas municipais que aderiram ao programa em 2008 contaram com a orientação proposta nos manuais elaborados pelo MEC, sendo que em consonância com

a proposta desses manuais a Secretaria Municipal de Educação (SME) elaborou um documento que traz diretrizes a cerca da implantação do Programa Mais Educação, em 2012, quatro anos após as primeiras implementações. Este documento foi elaborado pela então coordenadora do programa na SME – Flávia Gois, considerando as experiências já desenvolvidas nas escolas precursoras.

O documento Oficial da coordenação do programa Mais Educação da Secretaria municipal de Educação (SME) ressalta-se que “o Programa Mais Educação que se caracteriza como uma estratégia para a implantação da Educação Integral no Brasil é uma realidade na rede municipal de ensino de Fortaleza desde 2008, e tem sido progressivamente aprimorado com a participação de todos aqueles que, pessoal e profissionalmente, dedicam-se à tarefa de garantir o direito de aprender de nossas crianças, adolescentes e jovens”.

O documento ainda estabelece que no “âmbito da escola, as atividades desenvolvidas para a implementação da educação integrada deverão ser coordenadas por um professor preferencialmente pedagogo, com carga horária efetiva de 200h, nos turnos da manhã e tarde e que o processo de escolha desse professor/coordenador deverá ser conduzido pelos gestores escolares, em acompanhamento da equipe técnica dos Distritos de Educação da respectiva Secretaria Executiva Regional e da Secretaria Municipal de Educação.

É necessária a observação do seguinte perfil técnico-pedagógico:

1. Capacidade para articular a comunidade escolar em torno da organização da escola para a implementação do programa;

2. Habilidade para propor e incentivar intervenções de natureza didático-pedagógicas requeridas pelo contexto escolar, em consonância com diretrizes definidas pela Secretaria Municipal de Educação, o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola e as orientações do Ministério de Educação sobre a educação integral (Ver texto referência no subitem 1.1);

3. Conhecimento reflexivo sobre as questões que envolvem os processos de ensino e de aprendizagem nos seus aspectos pedagógico-didáticos e político-formativos;

4. Flexibilidade e comprometimento para com a implementação do programa, demonstrando uma postura ativa e disponibilidade para ouvir, refletir e partilhar.

5. Capacidade de trabalhar de forma articulada com diferentes contextos e diferentes grupos de docentes, contribuindo para a integração do processo formativo dos alunos.

Dessa forma, para que ocorra um processo de formação em consonância com as diretrizes do MEC, um coordenador escolar (da escola), deverá fazer um acompanhamento sistemático das ações do programa, sendo suas atribuições:

1. Coordenar em articulação com o comitê local do programa, o processo de implantação do programa na escola em consonância com o PPP e as diretrizes do MEC;

2. Colaborar com a seleção e identificação dos monitores/voluntários para a realização das atividades;

3. Divulgar o programa, mobilizando a participação da comunidade escolar;

4. Atuar de maneira integrada com a gestão e a coordenação pedagógica da escola, com vistas à melhoria do processo de ensino e aprendizagem;

5. Organizar a agenda de atividades previstas no plano de atendimento da escola, garantindo aos alunos participantes a jornada de no mínimo mais três horas diárias;

6. Orientar e auxiliar os monitores no planejamento das atividades previstas no plano de atendimento da escola, propiciando sua efetividade;

7. Coordenar e acompanhar os horários e realização das atividades referenciadas no plano de atendimento da escola;

8. Promover as articulações das atividades desenvolvidas e conhecimentos adquiridos no âmbito do Programa com as atividades da sala de aula regular;

9. Acompanhar e avaliar o processo de aprendizagem dos alunos envolvidos no Programa e contribuir para a superação das dificuldades identificadas;

10. Promover oportunidades de discussão sobre a educação integral na escola, assim como a produção de materiais didático-pedagógicos e registro das atividades;

11. Acompanhar, em colaboração com o professor do turno regular, o desempenho acadêmico dos alunos, através de registros bimestrais, orientando os monitores para a criação de propostas diferenciadas que contribuam para a melhoria da aprendizagem dos alunos;

12. Promover um clima favorável à aprendizagem e ao ensino, a partir do entrosamento entre os membros da comunidade escolar e os monitores/voluntários do Programa Mais Educação, zelando pela qualidade das relações interpessoais;

13. Realizar ações que proporcionem a criação de vínculos da escola com a comunidade, buscando a efetivação de parcerias para o desenvolvimento das ações do Programa;

14. Estimular e coordenar a realização de concursos culturais, festivais, gincanas e demais atividades que promovam integração entre os alunos, a escola, a comunidade e a cidade;

15. Auxiliar a gestão da escola nos processos de aquisição, guarda e utilização de materiais e equipamentos do programa;

16. Zelar pelo patrimônio escolar e pelos bens materiais adquiridos pelo programa;

17. Elaborar relatório mensal contendo o registro das atividades realizadas e a trajetória de implementação do programa;

18. Preencher o relatório das atividades dos monitores e o controle de frequência em instrumento próprio do FNDE e apresentá-lo à gestão da escola para efeito de registro e prestação de contas;

19. Encaminhar, por meio da equipe de coordenação da SER, à coordenação geral do programa/SME, o relatório anual, resultado da consolidação do relatório mensal das atividades.

Hoje na atual gestão do secretário de Educação Ivo Gomes, o Programa Mais Educação passa a ser coordenado pelo coordenador pedagógico da escola, tendo sido, portanto, extinto o cargo de professor/coordenador.

Embora a SME disponibilize uma coordenação geral para dar suporte às escolas, o que pode-se inferir é que as ações previstas nos documentos oficiais elaborados pelo MEC e/ou pela Secretaria Municipal de Fortaleza, nem sempre encontram consonância com a realidade ocorrida nas escolas, fatos descritos e/ou observados no decorrer da elaboração do presente trabalho e que serão detalhados nas considerações finais, descrevendo com maior precisão a realidade e/ou realidades que permearam o momento de implantação do Programa Mais Educação nas escolas municipais de Fortaleza.

## **2. INVENTÁRIO CONCEITUAL DO PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO**

### **2.1 Conceitos em movimento: o Programa Mais Educação em perspectiva teórica**

A partir da leitura acerca do referencial teórico que fundamenta a proposta do programa Mais Educação, organizou-se um arcabouço teórico e normativo quanto aos conceitos, legislação e categoria da análise que perpassam o corpo textual da portaria que institui o Programa Mais Educação (portaria nº 17), e os textos referência, elaborados pelo Ministério da Educação, denominados Série Mais Educação e que estão dispostos em três volumes: o primeiro intitulado “Gestão intersetorial no Território”, trata dos marcos legais do programa, enfoca as temáticas da educação integral e gestão intersetorial, descreve as estruturas organizacional e operacional do programa e traz sugestões de procedimentos de gestão nos territórios.

O segundo, intitulado “Educação Integral”, apresenta o texto referência sobre a educação integral para o debate nacional, e o terceiro, “Rede de saberes” segue a elaboração de propostas pedagógicas através do diálogo entre os saberes comunitários e os saberes escolares.

Dentro dos referenciais propostos, busca-se desenvolver os conceitos apresentados nos textos, estabelecendo uma interface com diversos autores que tratam da temática abordada, de forma a compreender-se a proposta do programa implícita em cada conceito apresentado.

Os referidos conceitos serão organizados dentro da perspectiva metodológica da análise de conteúdo de Bardin (2000), sendo realizada, num primeiro momento, a fase da “pré-análise” a partir da leitura flutuante “do referencial teórico que embasa o objeto de estudo”. Este momento é descrito por Bardin (2009) como primeira fase da organização para que se possa conduzir as operações sucessivas de análise. Ainda nesta primeira fase ocorre a seleção de documentos a serem submetidos à análise e a formulação da hipótese para a interpretação final.

Dessa forma fez-se o recorte das expressões textuais contidas nos pressupostos teóricos, cujo conteúdo serve para estabelecer relação com as categorias a serem analisadas no decorrer do capítulo. Aqui se trabalhará numa 2ª fase da análise do conteúdo de Bardin (2009), exploração do material, que tem como arranjo temático a “unidade de registro” que, conforme a autora, “é a unidade de significação a codificar” (Bardin, 1979, p.104), podendo ser o tema, a palavra ou a frase.

Define-se então “tema” como sendo a afirmação de um assunto, é a unidade que se sobressai naturalmente do texto analisado (Bardin, 2009), para o estabelecimento das “unidades de registro” é necessário algumas vezes fazer-se referência ao contexto da unidade que se quer registrar. Então, o contexto é útil para a compreensão das unidades de registro. Para a realização desta etapa se agruparão as expressões textuais em unidades de contexto.

Segundo Bardin (1977, p. 107), a unidade de contexto “compreende os segmentos da mensagem, cujas dimensões (superam as da unidade de registro) são ótimas para que se possa compreender a significação exata da unidade de registro”.

As categorias de análise emergem a partir do agrupamento das unidades de contexto e do referencial teórico e legal que fundamentam o objeto de pesquisa: Programa Mais Educação, procedendo a análise das mesmas, estabelecendo uma interface com diversas outras que superam teoricamente as categorias analisadas, com intuito de atingir-se os objetivos propostos nesta pesquisa. Para tanto evidencia-se a Educação Integral como categoria central a ser avaliada tendo em vista que a referida categoria se encontra expressa no objetivo 1º do marco legal que institui o Programa Mais Educação, a saber: a portaria interministerial nº 17 de 24 de abril de 2007. Neste sentido se faz necessário discorrer brevemente sobre a concepção de educação integral dos primórdios à contemporaneidade.

A discussão acerca da educação integral traz em seu bojo processos históricos que lhe conferem características impregnadas de possibilidades de atribuir ao ser uma educação pautada na capacidade de compreensão do mundo de uma forma mais holística, preconizando uma educação capaz de formar o homem em suas múltiplas dimensões intelectual, afetiva, física e moral. Esta concepção encontra fundamentação teórica nos princípios políticos e filosóficos do conceito de educação integral no espírito

humanista do século XX, “de crença no progresso na regeneração humana, no racionalismo científico”. As primeiras experiências foram concebidas por Raul Robin, na França, e na Espanha por Frances Ferrer – o criador da escola moderna em 1901 – e utilizavam múltiplas atividades no cotidiano da escola. (CENPEC, 2011 f.19).

Consoante a estas experiências ocorreram as experiências educacionais da escola nova que teve como idealizador John Dewey (1859-1952) que trazia a ideia de que educação é vida e não preparação para vida. Estas experiências ecoaram pelo mundo durante todo o século XX, e tinham características que pode-se considerar constituidoras de uma concepção de educação integral.

No Brasil, os princípios norteadores da escola nova influenciaram diversos grupos societários nas décadas de 1920/1930 dentre estes se destaca o Anísio Teixeira, que sob a influência da escolanovista idealizou o Centro Educacional Carneiro Ribeiro em Salvador-BA e trouxe para o centro a ideia de que a escola deve valorizar as atividades e as práticas do seu cotidiano, ligando a educação à vida.

Atualmente o discurso se pauta sob a égide dos marcos legais da Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1994/96) e o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) que asseguram proteção total à criança e ao adolescente. Contudo o cerne da discussão permeia a questão qual educação integral? Nesta perspectiva, a pesquisa versará sobre o conceito de educação integral na concepção de Guará (2010), que aborda educação integral em diferentes perspectivas e enfoques.

Para a análise de educação integral se trará a referência da portaria interministerial nº 17 de 24 de abril de 2007, que remete seu texto legal ao exposto no artigo 34 da Lei de Diretrizes e bases da Educação Nacional Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996, que determina a progressiva ampliação do período de permanência na escola; ora, tal pressuposto inquirir a uma reflexão sobre a ampliação da jornada escolar compreendida numa primeira concepção de educação integral, assinalada por Guará (2010), cujo entendimento estabelece relação da mesma com “**tempo integral**”, tendo como característica as horas dedicadas aos estudos e que teve suas bases fincadas nas experiências realizadas por Anísio Teixeira (1950), e Darcy Ribeiro na década de 1980 com a implantação de Centros Integrados de Educação Pública – os (CIEPS), cuja

estrutura permitia abrigar o que se denominava “**Escola Integral em Horário Integral**”. (MEC, 2009, p. 16).

Destaca-se a primeira categoria de análise, apresentada no quadro 1, e que pelo critério temático denomina-se a categoria **tempo integral**.

Quadro 1

A portaria normativa interministerial nº 17/2007, textos-referência, Série Mias Educação. MEC 2009, categoria de análise: “Tempo Integral”.

Categoria de análise	Unidade de contexto
<b>Tempo integral</b>	O Programa será implementado por meio do apoio à realização, em escolas e outros espaços sócio culturais, de ações socioeducativas no <b>contraturno escolar</b> [...] (Parágrafo único do art. 1º).
	O Programa tem por finalidade apoiar a <b>ampliação do tempo</b> e do espaço educativo e a extensão do ambiente escolar nas redes públicas de educação básica de Estados, Distrito Federal e municípios, mediante a realização de atividades no <b>contraturno escolar</b> [...] (art. 2º, I).
	O Programa Mais Educação visa fomentar [...] projetos ou ações de articulação de políticas sociais e implementação de ações socioeducativas [...] que considerem as seguintes orientações: contemplar a <b>ampliação do tempo</b> e do espaço educativo [...] (art. 6º, I).
	Acreditamos que a <b>ampliação do tempo</b> , espaços e oportunidades educativas qualificam o processo educacional e melhoram o aprendizado dos alunos. (MEC 2009, p. 19).

Fonte: Elaborado pela autora a partir da normativa interministerial 17/2007 e dos cadernos Série Mais Educação, MEC, 2009 (2013).

Estudiosos dessa questão diferenciam três tipos de tempo utilizados na aprendizagem escolar (CENPEC, 2011, p. 24), “o primeiro refere-se ao total de dias e horas do calendário escolar, o que inclui tempos instrucionais e não instrucionais (recreio), o segundo diz respeito ao tempo de classe especificamente ao estudo ou à tarefa”, descontado o tempo que emprega para a chamada de frequência ou distribuição do material; e o terceiro refere-se ao tempo comprometido com o estudo independente (tarefa de casa), período em que geralmente o aluno precisa se concentrar e desenvolver atividades que não domina completamente.

O texto CENPEC (2011), porém, assinala que uma proposição de uma política de educação integral deve transcender os objetivos de ampliação do tempo escolar como

medida de alcance dos melhores resultados de aprendizagem, considerando que estes propósitos devem estar ancorados numa concepção mais abrangente e consequente de educação integral. Alguns estudos consideram que a qualidade do ensino está alicerçada numa relação de tempos e espaços educativos. Para alguns, “a ampliação da jornada escolar pode alavancar essa qualidade” (Kerstenetzky, 2006, citado no MEC, 2009, p. 18), para outros, a ampliação da jornada escolar, por si só não garante esta qualidade, mas carrega essa possibilidade em potencial (Cavalieri, 2002), ou seja, “se a essa extensão não aderir o conceito de intensidade, capaz de se traduzir em uma conjunção qualitativa de trabalhos educativos” (Coelho, 1997, p.201 citada pelo MEC, 2009, p. 18) não adiantará a ampliação do tempo sem o redimensionamento do espaço. É nesse contexto que o tempo integral proposto nas bases de sustentação técnica do Programa Mais Educação emerge para uma perspectiva que ressignifica os tempos espaços escolares, que pressupõe uma compreensão sob um enfoque centrado no social, como coloca Elias (1998, p. 38), “não podemos separar inteiramente a determinação temporal dos acontecimentos sociais e dos acontecimentos físicos”.

Partindo desse entendimento, pode-se considerar que a categoria **tempo integral** expressa nos pressupostos teóricos que embasam o programa dentre estes a portaria interministerial nº 17 e os textos referência série Mais Educação (MEC, 2009), implicam em aproveitamento do tempo ofertando oportunidades educacionais variadas de forma a possibilitar a melhoria da qualidade da experiência escolar, sendo estas atividades ofertadas no **contraturno** escolar como evidenciado no quadro 1.

As oportunidades no contraturno deverão estar articuladas com as diversas áreas do conhecimento, bem como as ações comunitárias de forma a propiciar ao educando a **formação integral** do ser humano em vários aspectos. Esta afirmativa remete à segunda concepção de educação integral. Abordada por Guará, que ressalta o desenvolvimento integral de crianças e adolescentes. Para a autora, essa integralidade se processará pelo equilíbrio entre os aspectos cognitivos, afetivos, psicomotores e sociais, conectando a educação ao desenvolvimento de capacidades intelectuais, sociais e físicas de crianças e adolescentes (Guará, 2010, p. 70).

Com base nesta segunda concepção, emerge da portaria normativa que institui o Programa Mais Educação, a segunda categoria de análise, **formação integral** apresentada no quadro 2.

## Quadro 2

Portaria normativa interministerial nº 17/2007, textos-referência Série Mais Educação. MEC, 2009, categoria de análise: “Formação Integral”.

Categoria de análise	Unidade de contexto
<b>Formação integral</b>	Instituir o Programa Mais Educação, com o objetivo de contribuir para a <b>formação integral</b> de crianças, adolescentes e jovens [...] (art. 1º).
	Incentivo e apoio a projetos que visem à articulação de políticas sociais para a implementação de atividades socioeducativas [...], com vistas à <b>formação integral</b> de crianças, adolescentes e jovens. (art. 4º, III)
	Contemplar a ampliação do tempo e do espaço educativo de suas redes e escolas pautadas pela noção de <b>formação integral</b> e emancipadora; (art. 6º, I).
	Nessa perspectiva, entende-se que o tempo qualificado é aquele que mescla atividades educativas diferenciadas e que, ao fazê-lo, contribui para a <b>formação integral</b> do aluno [...] (MEC, 2009, p. 28).

Fonte: Elaborado pela autora a partir da portaria normativa interministerial 17/2007 e dos cadernos Série Mais Educação, MEC, 2009 (2013).

Pode-se dizer, conforme Guará (2006, p.27), que conceber a perspectiva humanística de educação como **formação integral** implica compreender e significar o processo educativo, como condição para a ampliação do desenvolvimento humano. Para a autora, essa perspectiva compreende o homem como ser uno e integral, que precisa evoluir plenamente num processo de educação articulada com o desenvolvimento do ser.

A análise da categoria **formação integral** ancora-se no contexto da escola nova alicerçada pela concepção, de educação integral proposta por Anísio Teixeira (1971) que, considerava que a educação deveria voltar-se para a formação integral da criança de forma a romper com as concepções tradicionalistas assentando uma prática educativa que considerasse os interesses, as aptidões e o contexto da realidade social dos alunos. Nesta perspectiva assinala Anísio Teixeira:

Porque a escola já não podia ser a escola parcial de simples instrução dos filhos das famílias de classe média que ali iriam buscar a complementação da educação recebida em casa, em estreita afinidade com o programa escolar, nas instituições dedicadas a ensinar, no sentido mais lato da palavra [...] já não poderia ser a escola predominantemente de instrução de antigamente, mas fazer às vezes da casa, da família, da classe social e por fim da escola a educação propriamente dita. (Teixiera, 1952, p. 24).

Cavaliere (2000) traz uma interpretação ao pensamento de Anísio Teixeira acerca da educação integral que coaduna com a concepção de **formação integral** no contexto de referência do programa.

Neste sentido assinala:

Educação integral, significando uma educação escolar ampliada em suas tarefas sociais e culturais com o objetivo de reconstrução das bases sociais para o desenvolvimento democrático, o qual só poderia se dar a partir de indivíduos intencionalmente formados para a cooperação e a participação (Cavaliere, 2000, p. 1)

Diversos outros intelectuais inspiraram-se nas ideias de Anísio Teixeira em defesa de uma escola com atividades diversificadas voltadas para a formação integral da personalidade e do caráter humano, e que servisse a todos, assentando-se assim o caráter público de uma escola gratuita e estatal.

Em torno desses ideais vários intelectuais se organizaram e lançaram o manifesto dos pioneiros da Educação Nova que imprime em seu texto:

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

Essa concepção de educação integral pressupondo **formação integral** é considerada em diversos momentos no corpo do texto do Manifesto de Pioneiros da Educação Nova, documento que inspirou diversas experiências que ocorreram no país em tempos passados e refletem à proposta de educação integral na contemporaneidade.

Neste sentido, pode-se citar como exemplo o Programa Escola Integrada criado em 2006, pela Prefeitura Municipal de Belo Horizonte. Segundo o texto-referência (MEC, 2009, p. 18), “Esse Programa concebe a educação integral como um processo que abrange as múltiplas dimensões formativas do sujeito e tem como objetivo a formação integral dos alunos de 6 a 14/15 anos do Ensino Fundamental”.

Outro exemplo que pode-se relacionar a esta mesma concepção de educação integral como **formação integral** é um projeto da prefeitura de Nova Iguaçu, em março de 2006, “Bairro-escola”, que sustenta-se no conceito de educação integral na perspectiva de “uma educação que promove o desenvolvimento da criança e do

adolescente em suas múltiplas dimensões, considerando o corpo, a mente e a vida social, no sentido da construção da cidadania, do sujeito autônomo, crítico e participativo” (MEC, 2009, p. 19).

Os exemplos e considerações acima referenciados estabelecem uma interface conceitual com os objetivos propostos na portaria interministerial nº 17, de forma que evidencia-se a relação com a segunda concepção de educação integral abordada por Guará (2010) que considera a educação integral como direito da cidadania da infância e da adolescência em suas múltiplas dimensões.

A **formação integral** no sentido abrangente de uma educação que comporta as múltiplas dimensões da formação humana, compreende-se que para o processo dessa **formação integral** pretendida torna-se fundamental “a integração do currículo costumeiramente fragmentado” (CENPEC, 2009, p. 25).

Nesta perspectiva, Guará (2010, p. 70) traz na terceira concepção de educação integral uma visualização pela perspectiva da integração dos conhecimentos em abordagens interdisciplinares e transdisciplinares, focalizando principalmente o currículo escolar. Esta concepção de educação integral propõe uma estreita articulação curricular que contempla o conhecimento de maneira global e, portanto integral.

O texto do CENPEC (2009, p. 26) define claramente que para além de estabelecimento de matrizes curriculares voltadas para o conhecimento erudito é necessário à intencionalidade político-pedagógico de forma a definir “os arranjos curriculares necessários, a seleção de experiências e aprendizagens a serem desenvolvidas para alunos concretos, situados em um dado território, com demandas, interesses e repertórios culturais que devem ser reconhecidos.”

O sentido de educação integral expressa pelo diálogo de diversos saberes articulados à vivência na escola, na família e na comunidade, leva a relacionar o expresso no texto a uma última concepção de educação integral apresentada por Guará (2010, p. 70-71), que, conforme ela, decorre da necessidade de expansão das **experiências de aprendizagem** e do tempo dedicado nos estudos pela articulação da escola com as muitas das **ações comunitárias**.

A perspectiva do Programa Mais Educação dialoga com essa concepção de educação integral descrita por Guará (2010), quando expressa no texto legal que:

art. 2º - O Programa tem por finalidade: VII – Promover a aproximação entre a escola, as famílias e as comunidades, mediante **atividades** que visem a responsabilidade e a interação com o processo educacional, integrando **os equipamentos sociais e comunitários entre si e a vida escolar**;

Dessa forma possibilita a análise de uma terceira categoria: **ações socioeducativas**, apresentada no quadro 3.

### Quadro 3

Portaria normativa interministerial nº 17/2007, Série Mais Educação. MEC 2009, categoria de análise: ações socioeducativas.

Categoria de análise	Unidade de contexto
<b>Ações socioeducativas</b>	A portaria normativa [...] institui o Programa Mais Educação que visa fomentar a educação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio de apoio a atividades <b>socioeducativas</b> no contraturno escolar. (portaria normativa)
	O Programa será implementado por meio de apoio à realização, em escolas e outros espaços sócio culturais de ações <b>socioeducativas</b> no contraturno escolar. (parágrafo único da portaria int. nº 17/2007).
	O programa será implementado por meio de: [...] incentivo e apoio a projetos que visem à articulação de políticas sociais para a implementação de atividades <b>socioeducativas</b> no contraturno escolar [...]. (art. 6º).
	O Programa Mais Educação visa fomentar, por meio de sensibilização, incentivo e apoio, projeto ou ações de articulação de políticas sociais e implementação de ações socioeducativas oferecidas gratuitamente a crianças, adolescentes e jovens [...]. (art. 6º).

Fonte: Elaborado pela autora a partir da normativa interministerial 17/2007 e dos cadernos série mais Educação, MEC, 2009 (2013).

Aponta-se que a compreensão acerca do conceito de ações socioeducativas se faz fundamental para o entendimento da proposta do Programa Mais Educação, uma vez que sua significação reflete o exposto no corpo da portaria traduzido em ações socioeducativas [...], incluindo os campos da educação, artes, cultura, esporte, lazer [...] com vistas ao oferecimento das oportunidades educacionais.

Enfoca-se mais uma vez o pensamento dos escolanovistas proposto por Anísio Teixeira quando pensou na implementação de um sistema Público de ensino, através de

uma educação que “desse às crianças um programa completo de leitura, aritmética e leitura e escrita, ciências físicas e sociais, e mais artes industriais, desenho, música e educação física [...], uma diversidade de atividades, com o intuito de favorecer o desenvolvimento integral do educando”.

Pode-se, neste tocante, exemplificar as primeiras experiências, as “Escolas Parque”, destinadas a receber os alunos das Escolas-classe no tempo complementar para o desenvolvimento de atividades físicas, esportivas, artísticas e culturais [...] (MEC, 2009, p.16).

Santos (2004) estudou a importância da educação integral relacionada à oferta da diversidade de atividades “ao destacar a persecução de articular os atendimentos de creche, educação infantil e fundamental, o desenvolvimento de atividades educacionais, recreativas e culturais [...]”, com a perspectiva de que os centros educacionais (Experiência de São Paulo 2000-2004) se constituíssem em experiências de convivência comunitária (MEC, 2009, p.16).

O fomento às atividades socioeducativas caracteriza-se como um dos pilares do desenvolvimento integral do educando proposto no Programa Mais Educação.

Segundo a CNEC online, citado por Pinheiro (2009, p. 83).

Estas ações apresentam-se como propostas, oferecendo atividades lúdicas, artísticas, e esportivas que contribuem para o desenvolvimento de competências e habilidades, ampliação do universo cultural e convivência em grupo na perspectiva de inclusão social.

Desse modo, as ações socioeducativas se constituem como única forma de proporcionar ao educando o contato com manifestações culturais, esportivas e de lazer, sendo de grande importância o oferecimento destas em programas escolares.

Coaduna-se com a ideia de que estas atividades socioeducativas devem estar presentes no projeto político pedagógico da escola bem como relacionadas ao currículo escolar, pressuposto este que se ancora também no exposto da portaria nº 17 que aponta que o “Programa Mais Educação visa [...] integrar as atividades ao projeto político pedagógico das redes de ensino e escolas participantes; (art. 6º, III)”.

Ressaltando ainda que estas atividades devem levar em conta a participação dos familiares, das comunidades, sociedade civil e organizações não governamentais e esfera privada, (art.6º, VI).

A diversidade de atividades implicaria numa diversidade também de espaços que não se limitam somente ao espaço físico da escola nesta perspectiva de pensamento, Guará (2010, p. 70), assinala que:

Nos espaços de circulação e socialização das crianças e adolescentes, [...] predominam as atividades ao que nomeamos socioeducação [...], e que podemos entender que a aprendizagem se dá na interação entre as atividades cotidianas realizadas num contexto mais amplo de mediação social e cultural.

As ações socioeducativas, neste sentido, implicam na possibilidade de serem realizadas em espaços internos e externos à escola, emergindo a partir desse pensamento a quarta categoria de análise **espaço educativo** que será apresentada no quadro 4.

#### Quadro 4

Portaria normativa interministerial nº 17/2007, Série Mais Educação. MEC 2009, categoria de análise: espaços educativos.

Categoria de análise	Unidade de contexto
<b>Espaço Educativo</b>	O programa tem por finalidade apoiar a ampliação do tempo e do <b>espaço educativo</b> e a extensão do ambiente escolar [...]. (art. 2º, I).
	O Programa Mais Educação considera as seguintes orientações: contemplar a ampliação do tempo e do <b>espaço educativo</b> de suas redes e escolas [...]. (art. 6º, I).
	O Programa será implementado por meio de apoio à realização, em escolas e outros <b>espaços socioculturais</b> , de ações socioeducativas [...]. (art. 1º, parágrafo único).
	<b>Os espaços</b> são os lugares disponíveis e potencializadores da aprendizagem [...], produzindo uma <b>ambiência educativa</b> . (MEC, 2009, p.21)

Fonte: Elaborado pela autora a partir da normativa interministerial 17/2007 e os cadernos Série Mais Educação, MEC, 2009 (2013).

A ampliação do espaço educativo proposta no artigo 2º da portaria 17 remete ao pensamento de educação integral trazida por Guará (2010, p. 75), quando a mesma inquire a pensar outros espaços de educação que se constituem espaços de aprendizagem e que, segundo a autora, “muito pouco dessa aprendizagem é aproveitada e processada pela escola”.

Para a referida autora os diversos campos de aprendizagem se complementam, pois na vida cotidiana mesclam-se educação informal, formal e não-formal. Partindo desse entendimento, o espaço educativo deve ser compreendido em sua diversidade como espaço de desenvolvimento, sendo possível a educação acontecer em territórios

que antes não seriam considerados espaços educacionais, como bairros, cidades e a própria comunidade.

Coaduna com essa perspectiva Moll (2008, p. 12), que referencia

[...] que os processos educativos na contemporaneidade transcendem a instituição escolar – passam impreterivelmente pela escola – mas articulam-se a uma ampla rede de políticas sociais e culturais, de atores sociais e de equipamentos públicos.

O exposto pela autora relaciona-se ao proposto na portaria que fundamenta o Programa Mais Educação, bem como no texto-referência quando os mesmos apontam para a credibilidade da ampliação dos tempos e dos espaços como oportunidades educativas que qualificam o processo educacional e melhoram o aprendizado dos alunos MEC (2009).

Por essa concepção, o texto-referência que fundamenta teoricamente o Programa considera o espaço escolar como uma das vertentes do espaço educativo explicitando que “[...] a escola poderá ser afetada positivamente, pelas práticas comunitárias, pela liberdade e autonomia presentes nos **espaços de educação informal**, pela concretude e pelo movimento da vida cotidiana” (MEC, 2009, p. 31).

Neste sentido, a ampliação do tempo deve associar-se à ampliação dos espaços de realização das atividades, ressaltando ainda que a utilização dos demais espaços necessitam da busca de parcerias com a comunidade, bem como está em consonância com as demandas da mesma e com o Projeto Político-Pedagógico da escola.

Para a consecução dessa proposta, no entanto, faz-se necessária a agregação de diversos segmentos sociais e comunitários, com vistas à promoção da educação integral, exigindo-se para tanto a atuação conjunta de vários setores da sociedade civil, abrangendo setores públicos, privados e outras entidades sociais, emergindo dessa perspectiva a quinta categoria: **intersetorialidade**, que tem seu caráter ressaltado na proposta do Programa, uma vez que estabelece:

O Programa Mais Educação traz a intersetorialidade em sua gênese, [...]. A concepção de educação que sustenta o Programa afirma o potencial educativo das políticas públicas setoriais: Assistência Social, Ciência e Tecnologia, Cultura, Educação, Esporte e Meio Ambiente (MEC, p.24).

### Quadro 5

Portaria normativa interministerial n° 17/2007, Série Mais Educação. MEC 2009, categoria de análise: intersetorialidade.

Categoria de análise	Unidade de contexto
<b>Intersetorialidade</b>	A portaria considera, o <b>caráter intersetorial</b> das políticas de inclusão social e formação para a cidadania, bem como a corresponsabilidade de todos os entes federados em sua implementação e a necessidade de planejamento territorial <b>das ações intersetoriais</b> , de modo a promover sua articulação no âmbito local; (port. interministerial – preâmbulo).
	O Programa tem por finalidade: promover a aproximação entre a escola, às famílias e as comunidades [...] <b>integrando os equipamentos sociais e comunitários</b> entre si e a vida escolar; (art. 2º, VII).
	O Programa Mais Educação será implementado por meio de: assistência técnica e conceitual, por parte dos Ministérios e Secretarias Federais integrantes do Programa com ênfase na sensibilização e capacitação de gestores e fomento à <b>articulação intersetorial local</b> ; (art. 5º, II).
	O Programa Mais Educação visa <b>promover a articulação</b> , entre as diversas políticas públicas que compõem o Programa e outras que atendam a mesma finalidade. (art. 6º, II).
	A <b>intersetorialidade</b> supõe trocas sustentadas na horizontalidade das relações políticas, gerenciais e técnicas. Não se trata de equivalências, mas, sobretudo, do reconhecimento da capacidade que cada <b>política setorial</b> tem a apontar ao propósito comum: garantir educação integral às crianças, adolescentes e jovens. (MEC, 2009, p.25).

Fonte: Elaborado pela autora a partir da normativa interministerial 17/2007 e os cadernos Série Mais Educação, MEC, 2009 (2013).

Pode-se analisar que a proposta do Programa caracteriza-se pelo caráter intersetorial de políticas sociais no tocante à prática das ações previstas no corpo do texto normativo que fundamentam o Programa, sendo as mesmas vistas como complexas, uma vez que se reconhece as dificuldades de estabelecimento de mecanismos de mobilização em torno desses setores, no entanto, considera-se que “a **intersetorialidade** se materializa no cotidiano da gestão à medida que consegue criar consenso em torno de uma meta comprometer-se” (MEC, 2009, p.25).

O texto-referência do Programa ressalta, portanto, tratar-se de uma decisão política de redirecionamento da ação pública no campo educativo (MEC, 2009). E que conforme Bronzo e Veiga (2007, p.14), citados no referido texto, essa decisão,

[...] exigirá a construção de consensos e pactuação de compromissos dos atores relevantes, lembrando sempre que a diversidade de valores, preferências e interesses em jogo, tende a tornar o processo de negociação complexo e marcado por altos níveis de incerteza MEC (2009, p. 25).

Outros autores coadunam com o caráter de complexidade que demarca a intersectorialidade, colocando-a como um dos grandes desafios na operacionalização da gestão de políticas públicas, no sentido de promoção de ações comungadas que possam ser efetivadas e direcionadas ao social e ressaltam a importância da deliberação das prioridades dessas políticas, bem como a fiscalização na execução das mesmas de forma a possibilitar a articulação dos distintos setores oportunizando a descoberta de novos caminhos operacionais. “Grande desafio à medida que se observa a configuração fragmentada e desarticulada da Política Pública Brasileira, o que impossibilita o atendimento das necessidades da população em sua integridade” (Shutz e Miotto).

Inojosa (2001) frisa que a concretização da proposta intersectorial deve ser articulada aos processos de planejamento, execução e avaliação, sendo estes mecanismos mediados por processos de participação democrática, outros autores que corroboram com esse pensamento como Teixeira e Paim (2000) acrescentam a este a efetivação do controle social e conhecimento da realidade. Neste aspecto, para Mendes, Bógus e Akerman (2004, p. 54): “Todas as políticas que tenham como critério decisório a capacidade de modificar a qualidade de vida da população devem necessariamente ser gestadas a partir de um planejamento conjunto e estratégico que represente a união de todos os setores”.

**A intersectorialidade** prevista na portaria 17 que institui o Programa Mais Educação pressupõe a participação conjunta dos Ministérios da Educação, do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, Ministério da Cultura e do Esporte, fortalecendo a importância da atuação de outros Ministérios na garantia dos direitos das crianças e adolescentes quanto à questão da melhoria da educação.

Essa melhoria, para que atentam alguns autores, “pressupõe um impacto positivo nas condições de vida da população, num movimento de reversão da exclusão social” (Junqueira; Inojosa; Kamatsu, 1997, p.24).

O Programa Mais Educação, portanto, é concebido, a partir de seus pressupostos teóricos, como possibilidade dessa reversão da exclusão, tendo como um dos pontos a **intersectorialidade**.

Pode-se inferir que a complexidade das ações no sentido de concretude da intersetorialidade como superação dos processos de exclusão social pressupõe a complexidade da superação dos processos de exclusão educacional que, conforme a pesquisa, são caracterizados por diversas facetas assinaladas nas narrativas de vida do público-alvo do Programa, remetendo à **intersetorialidade**, ao encontro de outras categorias de análises subjacentes nas concepções de educação integral apresentadas aqui, dentre estas, segundo Guará (2010), educação integral para uma inclusão social supõe pensá-la articulada com outras políticas sociais, de forma a romper com a velha ordem que fragmenta saberes e necessidades.

Essa compreensão de educação integral é visualizada, conforme Guará (2010, p. 70), “pela perspectiva da integração dos conhecimentos em abordagens interdisciplinares e transdisciplinares [...] A ênfase na articulação de conhecimentos e disciplinas objetiva a integralização de experiências e saberes no processo educativo [...]”.

Guará (2010) comunga com a proposta do Programa Mais Educação apresentada no texto-referência quando sugere “a elaboração de propostas pedagógicas de Educação Integral por meio do diálogo entre saberes escolares e comunitários” (MEC, 2009, p. 11). Essa associação remete à sexta categoria de análise, **saberes comunitários e saberes escolares**, apresentada no quadro 6.

### Quadro 6

Portaria interministerial nº 17/2007, Série Mais Educação, redes de saberes. MEC 2009, categoria de análise: saberes comunitários e saberes escolares.

Categoria de análise	Unidade de contexto
Saberes comunitários e saberes escolares	O Programa Mais Educação tem por finalidade: promover a formação da sensibilidade, da percepção e da expressão [...] nas linguagens artísticas liberárias e estéticas, aproximando o <b>ambiente educacional da diversidade cultural brasileira</b> . (art. 2º, v).
	Para transformar a escola num espaço onde a <b>cultura local possa dialogar com os currículos escolares</b> , é importante reconhecer que as experiências educacionais se desenvolvem dentro e fora das escolas. (MEC, 2009, p. 13).
	Entendemos que o campo no qual devemos conceber os projetos pedagógicos do Mais Educação, situa-se na <b>formulação de espaços de diálogo nos quais distintos saberes possam encontrar-se e reestruturar-se</b> . (MEC, 2009, p. 17).
	[...] Nossos alunos terão sucesso na escola na mesma medida em que conseguimos <b>estabelecer diálogos entre escolas e comunidades</b> . (MEC, 2009, p. 21).

Fonte: Elaborado pela autora a partir da normativa interministerial 17/2007 e do Caderno Rede de Saberes- Série Mais Educação, MEC, 2009 (2013).

O texto-referência do Programa Mais Educação aponta para um projeto de educação integral que priorize a “intercomunicação entre as experiências e desafios comunitários e escolares” (MEC, 2009, p.16).

Esse pressuposto corrobora com a terceira concepção de educação integral apresentada por Guará (2010, p. 70), quando a autora considera que “esta concepção de educação propõe uma estreita articulação curricular que contemple o conhecimento de maneira mais abrangente, global e, portanto, integral”, decorrendo ainda da necessidade de expansão das experiências de aprendizagem da escola articuladas com as experiências comunitárias. Neste contexto a proposta do Programa parte do pressuposto de que

A circulação de saberes e bens culturais pode ser uma operação pedagógica e política suscetível de instaurar outras formas de organização social bem como outras visões de aprendizagem estruturadas em noções mais amplas de saberes. Queremos uma educação integral pensada a partir da ampliação da prática escolar através de uma estratégia pedagógica que surja de um eixo central constituído de um projeto de educação onde a prática escolar amplie-se em direção à comunidade. (MEC, 2009, p.21)

Nessa mesma linha de pensamento Paulo Freire (1993), afirma que [...] “a experiência da compreensão será tão mais profunda quanto sejamos nela capazes de associar, jamais dicotomizar, os conceitos emergentes da experiência escolar aos que resultam do mundo da cotidianidade”.

Quanto à possibilidade de se trabalhar a integração desses saberes, pode-se inferir neste sentido, tratar-se de um novo desafio, tendo em vista as práticas pedagógicas culturais que se pautaram na divisão entre teoria e prática, estando essa divisão ainda bastante arraigada em escolas e comunidades que também trazem esses valores interiorizados (MEC, 2009).

No tocante a esse novo desafio à proposta do Programa Mais Educação explicita:

O desafio a que nos propomos quando buscamos formular uma educação intercultural é ampliar os espaços de continuidades e trocas entre saberes distintos. O pensamento científico não precisa estar em oposição ao saber local, é preciso recuperar o encantamento e a confiança e para isto relacioná-los aos nossos desafios cotidianos (MEC, 2009, p. 27-28).

Na perspectiva desse desafio ressalta-se principalmente a figura do educador como responsável direto pela promoção e comunicação entre os diversos saberes e práticas, dessa forma o texto-referência destaca:

Os conhecimentos são socialmente construídos – isto é, são resultados de práticas que mobilizam recursos intelectuais de diferentes tipos, vinculados a contextos e situações específicas. O trabalho do professor é buscar relacioná-los (MEC, 2009, p. 46).

Desafio também diz respeito ao reconhecimento da legitimidade desses saberes e práticas, segundo Charlot (2000), essa perspectiva desafia os professores a olhar seus alunos de outra maneira, para inscrevê-los simbolicamente no espaço de aprendizagem, como sujeitos produtores de significados.

Com o intuito de trabalhar dentro dessa perspectiva o Programa Mais Educação sugere a construção de mandalas de forma a mostrar a existência da possibilidade de interrelação desses saberes. Para tanto apresenta a mandala de relações de saberes (em anexo), conforme assinala o texto:

Esta mandala quer mostrar que não existe entre escolas e comunidades uma relação assimétrica: doador (escola) x recipiente (comunidade); conhecimento (escola) x ignorância (comunidade); ensinar/ aprender; pensar/agir; recomendar/seguir; desenhar/implementar (MEC, 2009, p. 46).

A análise dessa categoria, portanto, leva ao entendimento da necessidade de repensar a questão curricular corroborando com a concepção de educação integral proposta por Guará (2009), que ressalta a importância dos conteúdos transversais nas práticas educacionais, considerando que uma abordagem transdisciplinar “se funda na importância dada à unidade da realidade, cuja apreensão é compartimentada dentro do modelo de desenvolvimento da ciência moderna” (p.70).

A prática educacional pensada nesse contexto requer uma quebra de paradigmas que implique na desfragmentação dos diversos campos do conhecimento. Neste sentido, a proposta do Programa Mais Educação pressupõe essa quebra de paradigma, que a meu ver partiria de uma reconstrução cultural a ser debatida no processo de construção do PPP (Projeto Político Pedagógico) da escola, uma construção, porém, que ultrapasse os limites desta, privilegiando o que também se aprende além dela.

Neste sentido a concepção de educação integral trazida por Guará (2009), amplia-se numa perspectiva além da escola, compreendendo a mesma como direito de cidadania, promotora de condições para o desenvolvimento pleno de todas as potencialidades da criança e do jovem. Sua **inclusão** no mundo do conhecimento e da vida passando pela garantia de um repertório cultural, social, político e afetivo que realmente possibilite ao indivíduo a preparação plena.

As categorias de análise trazidas aqui até então foram analisadas fazendo relação com algumas concepções de educação integral elaborada por Guará (2010).

A autora descreve, portanto, que:

Nossa compreensão sobre o conceito de educação integral não descarta nenhuma das perspectivas apresentadas e defende a experimentação de metodologias e estratégias diversificadas que possam oferecer a melhor opção de desenvolvimento integral para crianças e adolescentes, de acordo com o contexto social e político específico em que vivem, oferecendo-se às alternativas mais adequadas a cada situação. (Guará, 2010, p. 71)

O Programa Mais Educação, objeto de estudo da pesquisa em pauta, traz em sua proposta diversos elementos que o identificam com a compreensão de educação integral apresentada por Guará (2010, p. 78), considerando ainda que a autora propõe

discutir educação integral “ampliando a perspectiva sobre sua efetivação na escola e além dela”.

Nesse contexto, pontua que:

A educação integral, legalmente assegurada pelo paradigma da proteção integral das leis da infância e adolescência, permite pensar na exigibilidade desse direito para todas as crianças. A população mais vulnerável precisa ter acesso às políticas públicas de qualidade e às patês que acelerem sua **inclusão** no mundo da cidadania.

A aprendizagem é um caminho privilegiado para a **inclusão** social, mas precisa de uma pedagogia social que na perspectiva da equidade incorpore novas estratégias e movimentos em prol da educação integral. Desse pensamento comunga Torres (2006, p. 78), quando considera que, a construção da oferta de educação integral implica a participação social de forma a orientar, influenciar e decidir sobre os assuntos públicos, trata-se da instituição de uma permanente mobilização para a formação e o reconhecimento da diversidade como “patrimônio imaterial fundamental da sociedade”, incentivando a educação ambiental e o respeito aos direitos humanos, que efetivam a cidadania.

Uma proposta de educação integral pautada nestes pressupostos implica na oferta de serviços público de qualidade conjugada a proteção social, pressupondo a integração de diversas políticas promotoras de desenvolvimento e da inclusão social.

Como presente no marco legal, portaria nº 17/2007, o programa será implementado de forma a mobilizar diversas ações para a melhoria do desempenho educacional, ao cultivo de relações entre professores, alunos e suas comunidades, **à garantia da proteção social da assistência social e a formação para a cidadania.** (parágrafo único).

A proposta do Programa Mais Educação, ao fazer referência à proteção social, amplia a possibilidade de construção de uma proposta de educação integral pautada sob a égide dos direitos sociais.

A ideia de proteção integral inscrita no ECA (Estatuto da Criança e do Adolescente) está fundada em primeiro lugar no reconhecimento de que a situação peculiar da criança e do adolescente como pessoa em desenvolvimento exige uma forma específica de proteção, traduzida em direitos, tanto individuais como coletivos, que devem assegurar sua plena formação (Guará, 2010. p .66).

Nesta perspectiva, a garantia de direitos sociais implica a articulação com as políticas de assistência social.

Ao refletir sobre essa importância, Guará (2006, p. 97) ressalta que:

A população das escolas públicas que mais demandam uma educação integral é constituída, em parte, pela infanto-adolescência, cujas famílias ainda se mantêm em **situação de pobreza, vulnerabilidade e risco social**, por isso se torna necessário pensarmos a educação integral conjugada com outras políticas que considerem, além da educação, outras demandas dos sujeitos, a mais básica, é de uma sobrevivência digna. (grifos da autora).

Neste contexto, o texto-referência do Programa Mais Educação (MEC, 2000) ressalta que embora a situação de vulnerabilidade e risco social em que se encontram a maioria da população que frequenta a escola pública, não seja determinante pode ser considerada fator contribuinte para os diversos problemas educacionais (evasão, repetência, déficit de aprendizagem etc.).

Esclarece inclusive, que há estudos que permitem identificar forte correlação entre situação de pobreza, distorção série/idade e dificuldades para a permanência na escola, o que conforme o texto (MEC, 2009) acaba contribuindo para a perpetuação dos ciclos intergeracionais de pobreza (Henrique, 2001, p. 12, citado no documento).

E expõe que não seria uma questão de patologização da pobreza “mas de construção de soluções políticas e pedagógicas para combater às desigualdades sociais e promover a **inclusão educacional**”.

Emerge aqui, portanto, na proposta do texto acima referida, a quarta categoria de análise que será analisada enquanto conceito-chave do Programa Mais Educação no tópico subsequente: **inclusão educacional**.

A grande questão é como se pode promover a **inclusão educacional**, sendo o espaço escolar muitas vezes reprodutor dos processos de exclusão? Conforme Carvalho (2011, p. 63), “para promover a inclusão (de todos os alunos) no espaço escolar, precisamos enfrentar os mecanismos excludentes que ocorrem no seu dia a dia”. E complementa: [...] “para enfrentar esses mecanismos, precisamos intervir no sistema educacional, ampliando, diversificando suas ofertas, aprimorando sua cultura e prática pedagógica e principalmente, articulando-o com todas as políticas públicas”.

As considerações da autora remetem a pensar **inclusão educacional** em sentido amplo, de forma a superar o conceito reducionista que concebe a inclusão somente aos portadores de deficiência. Isso implica, portanto, um desafio ainda maior de transformação do ambiente escolar num espaço de respeito às diversidades e complexidade de cada sujeito imbricado nesse espaço.

## 2.2 A inclusão educacional enquanto conceito-chave do Programa Mais Educação

Partindo do pressuposto que sugere o texto-referência do Programa Mais Educação, trata-se de “construir soluções políticas e pedagógicas criativas e consequentes para o combate às desigualdades sociais e para a promoção da **inclusão educacional**” (série Mais Educação, MEC, 2009, p.12), procedimentos à análise da quarta categoria: **inclusão educacional**, que será trabalhada como “palavra-tema” considerando o contexto no qual poderá estar implícita.

### Quadro 7

Portaria normativa interministerial n° 17/2007, Série Mais Educação. MEC, 2009, categoria de análise: inclusão educacional.

Categoria de análise	Unidade de contexto
<b>Inclusão educacional</b>	[...] Segundo a política nacional de assistência social, o Estado deve prover proteção social à criança, ao adolescente e ao jovem, bem como as suas famílias, <b>nas situações de vulnerabilidade, risco ou exclusão social</b> [...]. (considerações da portaria n° 17/2007).
	Considerando a <b>situação de vulnerabilidade e risco a que estão submetidas parcelas consideráveis de crianças, adolescentes [...]</b> relacionadas à pobreza, [...] baixa escolaridade e outras formas de violação dos direitos; (considerações da portaria n° 17/2007).
	Considerando a importância da articulação entre as políticas sociais para a <b>inclusão de crianças, adolescentes [...]</b> , <b>bem como o papel fundamental que a educação exerce nesse contexto</b> ; (considerações port. n° 17/2007).
	Considerando o caráter intersetorial das políticas de <b>inclusão social e formação para a cidadania</b> [...]. (considerações da port. n° 17/2007).
	Contribuir para a redução da evasão, da reprovação, da distorção idade/série, mediante a implementação de ações pedagógicas para a <b>melhoria de condições</b> para o rendimento e o aproveitamento escolar; (art. 2°, II).

Fonte: Elaborado pela autora a partir da normativa interministerial 17/2007 e dos cadernos Série Mais Educação, MEC, 2009 (2013).

Para o entendimento da análise aborda-se num primeiro momento o conceito de educação inclusiva, compreendendo que o mesmo traz implícito diversas interpretações, entre estas, a que se faz presente no discurso proferido pelo censo comum de que a mesma está relacionada, tão somente, aos portadores de necessidades especiais. Tal interpretação encontra-se legitimada até mesmo entre profissionais da educação que tendem a disseminar o caráter reducionista da referida interpretação, concorrendo para a efetivação de práticas pedagógicas pautadas sob à égide da mesma, corroborando assim para a reprodução dos processos de exclusão educacional que abrangem a maioria das crianças e adolescentes que frequentam as escolas públicas.

A este respeito, Carvalho (2011) considera que se está evoluindo da “linguagem da deficiência” para abordagens de educação inclusiva, direcionadas no sentido de construção de uma sociedade menos excludente.

A autora aborda o conceito de educação inclusiva:

[...] baseado na defesa dos direitos humanos de acesso, ingresso e permanência com sucesso em escolas de boa qualidade (onde se aprende a aprender, a fazer, a ser e a conviver), no direito de integração com colegas e educadores de apropriação e construção do conhecimento [...] (Carvalho, 2011, p. 36).

E reitera:

Seria, no mínimo, ingênuo imaginar que a proposta de educação inclusiva se destina, apenas, aos alunos da educação especial; ou que, eliminando-se radicalmente todas as modalidades de atendimento que lhes têm sido oferecidas ficará garantida a necessária e urgente transformação de nossos sistemas educacionais (Carvalho, 2011, p. 37).

A partir dessa compreensão, bem como dos pressupostos legais, que ressaltam os princípios constitucionais da educação sendo estes:

- I- igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II- liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;
- III- pluralismo de ideias e concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- IV- gratuidade de ensino público em estabelecimentos oficiais;

V- valorização de profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas;

VI- gestão democrática do ensino público, na forma da lei;

VII- garantia de padrão de qualidade [...] (C.F 1988, artigo 206).

Estes princípios, explicitados na Constituição Federal, apontam para a garantia de direitos público e subjetivo da criança e do adolescente à educação, partindo da compreensão de que os mesmos indicam a abrangência de uma educação de qualidade com acesso, permanência e sucesso para **todos** dos que dela necessitarem, inferindo-se assim o caráter de **educação inclusiva**.

A análise da referida categoria, portanto, será ancorada nos pressupostos teóricos de outros autores que tratam da questão da **inclusão**, compreendendo que a análise desta categoria não se constitui tarefa fácil, pois ela é em si mesma parte de um processo complexo que se configura em vários aspectos da vida social, implicando no caráter multifacetado da inclusão e que, portanto, precisa ser entendida na complexidade de suas dimensões. Neste sentido, a análise se identifica com a proposta acerca da inclusão trazida por Sawaia (2011, p. 8), considerando que:

A sociedade exclui para incluir e esta transmutação é condição de ordem social, desigual, o que implica o caráter ilusório da inclusão. Todos estamos inseridos de algum modo, nem sempre decente e digno, no circuito reprodutivo das atividades econômicas, sendo a grande maioria da humanidade inserida através da insuficiência e das privações que se desdobram para fora do econômico. Portanto [...], o que se tem é a dialética inclusão/exclusão.

Sawaia (2011) ressalta que para tratar-se concretamente do tema da exclusão, é necessário precisar o espaço de referência que provoca a rejeição (categoria fundamental), conforme o autor, qualquer estudo sobre o tema deverá ser contextualizado no espaço e tempo ao qual o fenômeno se refere.

A escola e outros espaços educativos indicados na proposta do programa, como espaço de referência e a **inclusão educacional** como categoria fundamental, é analisada a partir da dialética inclusão/exclusão. Dessa forma considera-se que a proposta de educação integral pautada nos pressupostos teóricos que fundamentam o Programa Mais Educação traz implícito que a educação integral surge como “alternativa de equidade e

de proteção para os grupos mais desfavorecidos da população infanto-juvenil” (Guará, 2010, p.67), “[...] considerando a situação de vulnerabilidade e risco a que estão submetidas [...], institui o Programa Mais Educação que tem finalidade: apoiar a ampliação do tempo e do espaço educativo [...]” (art. 2º, I).

Tomando por referência as assertivas acima, pode-se inferir o caráter de inclusão transitória aos excluídos socialmente, sendo os mesmos, grosso modo, “incluídos” no processo educacional, por estarem num primeiro momento “assistidos” em tempo integral e não em situação de vulnerabilidade e risco que lhes é imposta, por estarem nas ruas, por exemplo.

O caráter de inclusão transitória leva à reflexão de que há processos de inclusão, portanto, processos de exclusão. Neste sentido, pode-se ressaltar que “a exclusão contemporânea se inscreve num contexto diferenciado dos existentes anteriormente e que os desdobramentos dessa exclusão atingem a quase totalidade da vida social, visíveis na gestão do território, nas formas de difusão culturais e nos problemas educacionais” (Fontes, 1995, p. 29).

Com tais problemas indaga-se Guará (2010, p. 68) como evasão, repetência, distorção série/idade, dentre outros se constituem fatores de exclusão.

Como forma de superação destes problemas o Programa Mais Educação tem por finalidade: “Contribuir para a redução da evasão, da reprovação, da distorção série/idade, mediante a implementação de ações pedagógicas para melhoria de condições para o rendimento e o aproveitamento escolar” (port. 17/2007 art. 2º, I).

Ora, se se considerar que a melhoria da qualidade da educação, bem como a superação dos problemas de ordem educacional é uma necessidade imposta para garantir o direito público e subjetivo de todas as crianças, adolescentes e jovens de aprenderem, isso leva à reflexão que o exposto na proposta do programa subjaz a um contexto de inclusão educacional. Neste sentido, Guará (2010, p. 68), expressa

A escolarização o maior “passaporte” para a inclusão, seria esperável que as atividades desenvolvidas tanto pela escola como pelas organizações sociais oferecessem reais oportunidades de melhoria de aprendizagem de crianças em situação de maior vulnerabilidade.

O aporte da inclusão educacional está diretamente relacionado com a possibilidade de melhoria da qualidade da educação e dos problemas a ela relacionado,

no entanto, a dialética inclusão/exclusão leva a uma reflexão sobre a diversidade de conceitos acerca do tema, bem como às diversas interpretações e sentidos a ela atribuídos.

Para Sawaia (2001, p. 25), a perspectiva de combate à exclusão tem, ainda, que provar níveis de proteção que garantam o exercício da cidadania. Nesse tocante, o texto extraído da portaria interministerial nº 17/2007 assinala:

Parágrafo Único. O programa será implementado por meio de apoio à realização [...] de ações sócio educativas [...], incluindo os campos da educação, artes [...] mobilizando-os para a melhoria do desempenho educacional [...], e a formação para a cidadania [...].

A proposta do Programa Mais Educação pauta-se na preparação para a cidadania que, no pensamento de Sawaia (2001), implicaria em uma das formas de combate à exclusão, propiciando, portanto a inclusão a partir do exercício da cidadania ofertada pela formação via escola inferindo-se, portanto, em **inclusão educacional**.

Outro sentido que pode-se analisar do termo exclusão tendo como referência a dialética da inclusão/exclusão traz o entendimento de Castel (1996), para quem o fenômeno fundamental do processo de exclusão trata-se da população marcada pela [...] mobilidade incontrolada; formas típicas de relações familiares e sociais, estigmatizadas por liames pouco coesos. (Castel, citado por Demo, 2002, p. 21).

Dubar (1996, p. 111), por sua vez, também se indaga quando assinala que não pode-se compreender nada de exclusão se não é analisada a maneira pela qual é produzida pelas instituições: a empresa, a escola, a cidade...

Busca-se aprofundar as reflexões teórico-filosóficas que embasem uma compreensão das diversas formas de exclusão que permeiam o espaço educacional, sendo este, espaço de inclusão legitimado nos moldes das relações sociais excludentes.

Para aprofundarem-se estas reflexões ressalta-se o pensamento de Martins (2007), para quem a exclusão não se configura como um fenômeno novo, para o autor o problema da exclusão nasce com a sociedade capitalista e esta sociedade cria continuamente novas modalidades de exclusão, para os quais cria também novos mecanismos de inclusão, de reintegração dos excluídos.

Conforme ele, Sposati (2006, p. 2), também traz uma concepção de exclusão confrontando-a em sua relação com a inclusão e ressaltando que “**ninguém é plenamente excluído ou permanentemente incluído**”.

Não se trata de uma condição de permanência, mas de identificação da potência do movimento de indignação e conformismo (Sposati, 2006, p.2)

Conforme a autora, a lógica excludente inerente à produção capitalista, vai ganhando novos contornos e tornando-se uma questão que envolve aspectos, sociais, culturais e éticos e essa nova versão “tem os meios individuais sutilmente construídos no cotidiano das relações que se dão no trabalho, na escola etc.” (ibidem).

Dessa forma, busca-se analisar as relações e experiências no espaço de pesquisa à luz da compreensão de que experimentar é compreender o modo de vivenciar o que está sendo chamado de exclusão (Martins, 2007, p.18). Esta análise, no entanto, dar-se-á em torno das experiências vivenciadas no contexto educacional considerando que para o autor, “experimentar quer dizer, nada mais nada menos, vivenciar a contradição que se expressa na exclusão; significa agir e desenvolver algum nível de consciência da contradição que move a ação”.

A discussão acerca da exclusão/inclusão à luz dos autores referenciados, possibilitará a compreensão sobre os processos de exclusão/inclusão vivenciados pelos sujeitos da pesquisa, fundamentando a lógica inclusiva ou exclusiva que perpassa o cotidiano das crianças e adolescentes que por ora se convertem sujeitos/objeto de estudo, focando a vivência desses processos na participação dos alunos no Programa Mais Educação.

O caráter diverso que inquire a relação exclusão/inclusão, leva a analisar o texto normativo e o texto-referência do Programa Mais Educação dentro da perspectiva da dialética inclusão/exclusão proposta por Sawaia (2011), trazendo como subsídio para análise o sentido de “fluidez” expresso por Sposati (2006) e o “experimentar” de Martins (2007).

Para tanto, assinalam-se algumas considerações trazidas pela Normativa Interministerial, sendo a primeira consideração, a que relaciona a possibilidade de inclusão a partir da vivência escolar.

A Portaria nº 17/2007 considera “a necessidade de ampliação da **vivência escolar** de crianças, adolescentes e jovens.”.

E traz no art. 2º, V: “promover a formação da sensibilidade, da percepção e da expressão de crianças, adolescentes e jovens [...], aproximando o ambiente educacional da diversidade cultural”.

E tem por finalidade: “IV- prevenir e combater o trabalho infantil, a exploração sexual e outras formas de violência [...], mediante maior integração comunitária, **ampliando sua participação na vida escolar e social**” (art.2º).

A proposta de **inclusão educacional**, pautada nos termos da Portaria Interministerial e nos textos-referência que fundamentam o Programa Mais Educação parte dos diversos conceitos que por ora se referenciam à **inclusão** a partir de uma gama de ofertas de tempo, ações e possibilidades que devem ser implementadas na construção de uma proposta de Educação Integral que carrega em sua própria dinâmica as tensões e conflitos que se impõem ao processo de reorganização de espaços, tempos e saberes. “Por isso, é preciso convergir, para o seio dessa proposta, o diálogo numa rede de ações coletivas para reeducar” (MEC, 2009, P.29) os diversos agentes que permeiam o processo educacional, como bem estabelecer parcerias com todos os segmentos da sociedade de modo a construir ações compartilhadas e intersetoriais que possam caminhar na direção de uma educação integral que possibilite a **inclusão educacional**.

No entanto, tem-se que pensar que para efetivação da mesma é preciso buscar uma política de inclusão educacional pautada nos princípios de equidade, diversidade e de educação de qualidade para todos, fincada no atendimento às necessidades e especificidades de cada criança, adolescente e jovem. Para tanto, supõe-se uma demanda de modificações profundas e importantes de cunho estrutural nos Sistemas de Ensino no país que ultrapasse os limites das ações, muitas vezes paliativas, advindas de programas e projetos de cunho assistencialista, mudanças que nesse sentido demandam mobilizações de todas as ordens.

### **3. O PONTO DE VISTA DO PÚBLICO-ALVO QUANTO À QUESTÃO DA INCLUSÃO EDUCACIONAL PROPOSTA NO PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO**

#### **3.1 A escola Delma Hermínia: origem e funcionamento**

A E.M.E.I.F Delma Hermínia da Silva Pereira, localizada à Av. Presidente Costa E Silva nº 5606, bairro do Jangurussu, foi inaugurada em 02 de abril de 2008, sendo fruto de reivindicação da comunidade do Jangurussu.

A comunidade surge na periferia de Fortaleza resultante do acelerado processo de crescimento populacional urbano, aliado ao descaso do Poder Público e à ausência de políticas públicas habitacionais, dentre outras que corroboraram para a situação de miséria do povo fortalezense.

No entorno da “Rampa do Jangurussu” ou “lixão”, foram se formando aglomerados de barracos e/ou pequenos casebres para abrigar famílias inteiras que tinham como meio de sobrevivência o que se catava na própria rampa, servindo-lhes de material para o trabalho e de alimento para o consumo das próprias famílias.

Esta ocupação, deu início em fins dos anos 80 e início dos anos 90, período em que encerrava-se o Pleito da então prefeita de Fortaleza Maria Luíza Fontenele do Partido do trabalhadores (PT) e iniciava-se o Pleito Municipal de Ciro Ferreira Gomes do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB).

Em meio aos embates políticos de gestão municipal e entre promessas eleitorais e discursos de melhoria de vida da população, cresciam em ritmo acelerado comunidades carentes de todos os aspectos sociais que lhes seriam de direito. Dentre estas comunidades, a do Jangurussu que já se expandia em outras diversas das quais Barroso II, Riacho Doce, Palmeira II e a conhecida “Comunidade da Mana” - comunidades que urgiam por implementações de equipamentos sociais de atendimento básico, entre estes: saúde, educação e etc.

Diversas reivindicações acerca desses atendimentos prioritários foram feitas, até que em 2008, a comunidade do Jangurussu recebe a EMEIF Delma Hermínia, sendo o nome da mesma uma homenagem da comunidade à estudante Delma Hermínia da Silva Pereira, nascida em Guaiúba, filha de F<sup>co</sup> Monteiro da Silva e M<sup>a</sup> de Fátima Pereira Silva. Delma teve dois filhos, Deborah Hellen e Robson da Silva e mesmo com a maturidade precoce, foi uma estudante dedicada concluindo o ensino médio com excelentes notas, no entanto teve sua vida ceifada aos 16 anos, vítima de violência contra mulher, Delma foi asfixiada pelo companheiro com quem vivia. Caso ocorrido às vésperas de sua entrada na universidade. O nome foi escolhido pela comunidade como forma de homenagem e protesto.

A escola Delma Hermínia funciona nos três turnos respectivamente atendendo cerca de 246 alunos no turno da manhã, 271 alunos no turno da tarde e 195 alunos no turno da noite, totalizando 712 alunos distribuídos no ensino fundamental I, II e Educação de Jovens e Adultos.

As séries são distribuídas conforme a tabela abaixo:

**Tabela 3**

**Distribuição de turmas por turno da EMEIF Delma Hermínia**

Manhã			Tarde		Noite	
1° A	2° A	3° A	1° A	2° A	EJA II	EJA III/A
3° B	4° A	5° A	3° A	4° A	EJA III/B	EJA IV/A
6° A	7° A	-	5° A	5° B	EJA IV/B	EJA V/A
8° A	9° A	-	6° A	6° B	-	EJA V/B
-	-	-	7° A	7° B	-	-

Os horários de funcionamento da escola ocorrem das 7h às 11h da manhã, 13h às 17h da tarde e 18h30 às 21h30 da noite.

Ressalta-se que após a proposta de calendário letivo do então Secretário de Educação Ivo Ferreira Gomes, que apresenta adesão às horas extras, bem como os sábados letivos como forma de restabelecimento da organização curricular e dos dias letivos do calendário escolar das escolas da Prefeitura de Fortaleza, há na escola alguns professores que fizeram a adesão e que, portanto, ficam até depois do horário convencional fazendo a recuperação dos dias letivos.

A estrutura física da escola é composta por 12 salas de aula, 1 refeitório, 1 pátio de recreação interno, 1 quadra poliesportiva na parte externa da escola, biblioteca, sala de coordenação, sala de direção escolar e secretaria, tendo ainda uma sala de atendimento aos alunos especiais denominada AEE (atendimento educacional especializado), 1 laboratório de informática (que conforme informações de professores, nunca funcionava), tem um total de 34 professores, 3 servidores, 11 terceirizados, 1 coordenador e um supervisor que são distribuídos nos três turnos.

A escola hoje se encontra sob a direção da professora Rosa Malena Rodrigues de Lima, que assumiu em 15 de julho do corrente ano.

No que concerne ao Programa Mais Educação na EMEIF Delma Hermínia, que teve início em outubro de 2010, tendo como alunos participantes do Programa, alunos do 3º ao 8º anos do ensino fundamental com faixa etária entre 10 e 15 anos de idade, perfazendo um total de 120 alunos atendidos pelo Programa nos turnos manhã e tarde, divididos por turma com 30 alunos cada uma.

O programa oferece 06 oficinas, dentre estas, letramento, dança, capoeira, grafite, recreação e lazer e cada uma das oficinas tem um monitor responsável pelo desenvolvimento das atividades inerentes à sua oficina.

As atividades podem acontecer no auditório, quadra esportiva, sala de aula (reservado ao atendimento desses alunos) e nos horários de 8h às 11h no turno da manhã e de 14h às 15h no da tarde, era-lhes oferecido um lanche durante o período das atividades do Programa.

Em conversa informal com alguns alunos pôde-se detectar a preferência deles pelas oficinas de dança (principalmente as meninas), capoeira e grafite.

O Programa Mais Educação, embora tenha um aporte teórico que fundamenta toda a concepção de educação integral proposta no Programa bem como traz diretrizes para a implementação do mesmo, leva a inferir, a partir do registro de algumas falas (docentes, gestores, coordenadores), que o material, inclusive o marco legal que o instituiu, ainda se encontra desconhecido entre os implementadores e participantes do processo, ficando somente a cargo do professor/coordenador (cargo abolido, sendo esta referência feita no item 1.3.2 do 3º capítulo sobre a implementação do Programa).

A operacionalização em caráter de urgência frente à demanda de repasse de verbas do FNDE, (Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica), junto aos municípios que aderiram e executaram (a qualquer modo, fazendo referência a algumas falas) o programa implementado.

As informações acima pontuadas foram resultantes de alguns momentos de observação e conversas no interior da escola, alguns momentos de dificuldades na consecução das mesmas tendo em vista, o momento de transição política, municipal com ações que recaíram diretamente sobre o chão da escola, tais como a suspensão do Programa Mais Educação, o fechamento dos laboratórios de informática, o fechamento das bibliotecas, a exoneração de coordenadores, diretores, o retorno à sala de aulas de professores que ocupavam coordenação desses espaços, dentre outras, foram situações de relevante condicionamento das possibilidades de inserção na escola Delma, bem como a disponibilidade dos principais agentes, tendo em vista as mudanças profissionais que acabam por impulsionar mudanças outras que refletem na vida cotidiana dessas pessoas.

### **3.2 Narrativas de vida do público-alvo do Programa Mais Educação.**

Para a realização da construção do referido tópico, utilizou-se a técnica de coleta de dados “**formação de grupos de discussão**” (GD), que, conforme Santos (2008), apesar de ser uma técnica de conversação que faz parte da família das pesquisas de índice qualitativo e situando-se análogas às entrevistas em grupo (focus group), distingue-se destas adquirindo um caráter próprio.

Desse modo, o GD, ao trabalhar com a fala e situando-se dentro das perspectivas do discurso social, pode permitir chegar a um tipo de formação diferente daquela que se chegaria recorrendo a outras técnicas. Assim, a informação coletada desvenda e dá a conhecer os aspectos internos da problemática em debate através da riqueza das subjetividades partilhadas e assimiladas pelo grupo para a construção do próprio discurso num ambiente onde a autonomia, a liberdade e a reflexão crítica permitem ajustar, articular e integrar perspectivas individuais e coletivas num vaivém

constante que se estabelece entre os diferentes membros do grupo (Ortega, 2005:24, citado por Santos, 2008).

Fabra (et al; 2001, p. 33-34) considera que:

O grupo de discussão é constituído por um conjunto reduzido de pessoas, reunidas com o propósito de interatuar numa conversa sobre temas objeto de investigação, durante um período de tempo que oscila entre uma hora e meia. É precisamente essa interação que distingue o grupo de discussão e o que proporciona o seu interesse e a sua força. A discussão, efetivamente, não tem como objetivo a busca de consenso entre os participantes; o que permite é recolher um grande leque de opiniões e pontos de vista que podem se tratados extensivamente. A situação do grupo produz a deslocação do controle da interação desde o investigador até os participantes, o que dá uma maior ênfase [...] aos pontos de vista dos participantes, fato que permite um aprofundamento dos temas propostos à discussão o que dificilmente se consegue de outra maneira.

Desse modo, e com o intuito de captar o ponto de vista do público-alvo do programa quanto à questão da inclusão educacional como tema gerador e, sobretudo, buscando proporcionar uma discussão com possibilidades do embate de ideias acerca da temática, desenvolveu-se o trabalho de grupo com alunos do Programa Mais Educação da EMEIF Delma Hermínia, das turmas do 6º e 7º anos respectivamente, com idades entre 10 e 13 anos, considerando que esses estudantes já desenvolveram uma certa compreensão que envolve o pensamento abstrato necessário ao procedimento da discussão no âmbito da complexidade do tema abordado, permitindo uma reflexão acerca dos conflitos e contradições que emergiram das falas dos protagonistas.

A formação do grupo de discussões ocorreu na própria escola, em dias alternados, no período de dois meses, os dados foram coletados em um “diário de bordo”, considerando-se a “delicadeza” no trato às questões implícitas na temática abordada, idade do público-alvo e a situação de exposição relacionadas à individualidade, à intimidade e o caráter subjetivo implicado no processo. Não foi possível a gravação das discussões, no entanto, cada fala foi transcrita, buscando a manutenção da originalidade contida em cada uma delas e principalmente com o intuito de extrair das mesmas o verdadeiro sentido atribuído à temática, por parte do público-alvo do Programa Mais Educação, de forma a contribuir significativamente para o alcance dos objetivos propostos nessa pesquisa.

A composição das narrativas de vida dos alunos é analisada em interface com as categorias de análise propostas no Programa Mais Educação com as quais se está

trabalhando e os autores que discorrem sobre as mesmas, de forma a conduzir às questões resultantes da pesquisa, sendo as referidas categorias analisadas dentro da metodologia de análise de conteúdo Bardin (1977, 1979, 2009), de modo a categorizar os dados expostos nas narrativas dos alunos relacionando-os às concepções dos diversos autores.

Para tanto, faz-se necessário adentrar nos discursos dos pequenos interlocutores tentando extrair desses o sentido próprio que lhes foram atribuídos por cada um, da forma mais autêntica possível.

Prossegue-se, portanto, com a transcrição das narrativas de vida dos participantes do grupo de discussão.

#### História de vida 1

“Moro com minha mãe e minha irmã. Meu pai faleceu ano passado num acidente de moto, eu vinha com ele, pois ele tinha ido me buscar no curso, fiquei dez dias doente sem poder vir para a escola e o meu pai morreu. Fomos pegos por um caminhão que avançou a preferencial, e até hoje não recebemos a indenização, mesmo o motorista causador do acidente tendo cometido outros acidentes com mortes. A justiça dificilmente é feita e isso também é exclusão, contribui para a falta na aula e dificuldades com as notas e com o aprender.”

“Eu me considero uma pessoa feliz, pois quando escuto a história da minha amiga (referindo-se à história de vida de outra participante do grupo), sei que a felicidade não é ter coisas materiais, eu não apanho, tenho boa comunicação com minha mãe, não sofro maus tratos e tenho carinho e atenção de minha família.”

#### Quanto ao Mais Educação:

“Melhor do que ficar em casa fazendo nada” (risos...), “pena que não tem mais, também acho que era pra ter mais acompanhamento sobre a matéria da sala de aula, não ter tanta troca das oficinas e dos professores”. E finaliza: “O Mais Educação não tem como resolver tantos problemas que dificultam a vida das crianças na escola” (aluna do 6º ano, 11 anos).

A exposição do relato acima traz as considerações de uma aluna, bastante amadurecida em relação à sua idade, que em muitos momentos de sua fala se reportou ao conceito de inclusão educacional de forma abrangente, citando inclusive a questão de justiça, num outro momento ela se reporta à felicidade, estabelecendo uma comparação entre a vida que tem e o bom relacionamento com a mãe e a família e a de sua amiga do grupo que sofre maus tratos.

O entendimento da aluna em relação a vários fatores cotidianos caracterizados pela própria como fatores de **inclusão educacional** extrapola o conceito de inclusão educacional concebido pelo senso comum, visto tão somente para os portadores de necessidades especiais, o que surpreende quanto ao nível de compreensão da aluna acerca da temática abordada. Outros sentidos ressaltados pela aluna serão apresentados no quadro de sentidos e proferidas as devidas análises no tópico subsequente.

#### História de vida 2

“Quando tinha 4 anos de idade, minha mãe me deu para outra pessoa, depois ela casou e quando eu estava com 8 anos, ela me pegou de volta. Tenho dois irmãos que meu padrasto registrou como filhos e trata eles diferente de mim” (pausa).

“-Tia, se eu te contar tudo a senhora não vai denunciar meu padrasto?”

Mediante o acordo firmado ela desabafa:

“Meu padrasto sempre me bateu e me obrigou a vestir roupas longas e fechadas para esconder as marcas que ficavam no corpo. A minha mãe não confia em mim, pois ele diz a ela que eu sou mentirosa, não quero que as pessoas façam alguma denúncia dele, pois o pai dele já disse que se o filho dele for denunciado ele vai matar toda minha família até a criança mais nova que tiver” (silêncio no grupo).

Quanto ao Mais Educação:

“Muitas vezes faltava ao programa por conta das agressões, só podia ter três faltas, mas a tia coordenadora e os professores entendiam o meu problema, eu podia continuar. Fiquei com problemas no intestino, nos dentes e no olho por causa das pancadas”.

“Gostava de vir para o programa, ficava menos tempo em casa e podia também merendar, pois sou eu que faço minha comida: se tem, eu como; se não tem, não como; e também se não fizer, não como. (pausa) Minha mãe faz faxina e agora está separada do meu padrasto” (aluna do 6º ano, 12 anos).

O relato da aluna revela uma história de sofrimento, de infância ceifada, sendo a própria denúncia do descaso, da opressão, que acaba por refletir nos vários aspectos sociais dessa aluna, inclusive e, principalmente, nos processos educacionais que se materializam em processos de exclusão de todas as ordens, considerando a baixa frequência, a baixa autoestima, a aprendizagem, as relações e tantos outros fatores que se convertem na negação de direitos fundamentais. Outros sentidos atribuídos pela aluna serão destacados no quadro de sentidos e analisados no tópico seguinte.

### História de vida 3

“Moro com minha mãe, meu irmão e meu padrasto, adoro esportes e já estive em Brasília representando a escola nas olimpíadas de português, ganhei medalha de prata”. “Tenho uma vida legal com minha mãe, moro perto da minha avó que também me dá muito apoio. Não gosto de ser tratado como criança, já sou um adolescente e cumpro com os meus deveres”.

### Quanto ao Mais Educação:

“Sempre gostei de participar de tudo na escola, o Mais Educação é uma oportunidade para fazer outras coisas, eu participei de todas as oficinas e fiquei triste porque terminou, não sei por quê, eu sempre dizia: é por isso que chama Mais Educação, prá gente ficar mais educado!”. E finaliza: “Quem não tem o apoio da família precisa redobrar os esforços para conquistar seus sonhos” (aluno do 7º ano, 13 anos).

O relato acima denota a experiência de um aluno bastante participativo que vê na convivência familiar o apoio para o desenvolvimento de suas atividades, no entanto quando ele traz a questão dos sonhos, revela que o fato de ser impedido de sonhar se caracteriza, por um processo de exclusão. Outros fatores aparecem ao longo de seu discurso e serão apresentados no quadro dos sentidos com as devidas análises.

### História de vida 4

“Minha casa fica próximo da escola, lá também é uma mercearia onde trabalha meu pai, minha mãe e meus irmãos fazem as entregas. Minha família é unida e eu, como a caçula, tenho o carinho de todos. Difícil é a gente sair para fazer algum passeio, pois todos trabalham até aos domingos pra ter como sustentar a casa. Então a diversão que eu tenho é brincar na rua e assistir televisão”.

Quanto ao Mais Educação:

“Gostava de vir para o Mais Educação, fazer as atividades, encontrar as amigas e não ficar em casa olhando para a televisão direto. As apresentações que a gente fazia de dança, e outras atividades eram muito divertidas. No começo tinha aula de português e matemática e ajudava as nossas dificuldades, depois acabou. Eu tenho muita dificuldade em matemática e o professor às vezes não quer explicar de novo, então fico sem entender” (aluna do 6º ano, 10 anos).

Pode-se perceber a partir do relato exposto, que embora a aluna considere importante a companhia dos pais, a mesma não tem acesso ao lazer, devido o acúmulo de atividades que a família tem para manter a sobrevivência. Em sua fala, ela coloca que o fato de não poder passear com a família traduz-se numa ausência de um direito da criança de brincar e ter momentos de lazer ao lado da família, convertendo esse fator em processo de exclusão. A aluna ainda ressaltava suas dificuldades em matemática e o fato de o professor não intervir pedagogicamente nesse processo e por não ter um acompanhamento por parte dos pais, devido ao regime de trabalho dos mesmos. Outras análises serão feitas a partir do apresentado no quadro dos sentidos.

As narrativas das histórias de vida do público-alvo do Programa Mais Educação apresentadas, trazem características peculiares à vida de cada interlocutor, no entanto, o que pode-se registrar que se assemelha, não entre si ou no que há de comum, mas principalmente no que está relacionado ao paradigma de proteção integral assegurada às crianças e adolescentes nas diversas leis que legitimam esses direitos (C.F/88, ECA, LDB/96).

Neste sentido, Guará (2010) considera que:

A educação integral, legalmente assegurada pelo paradigma da proteção integral das leis da infância e da adolescência, permite pensar na exigibilidade desse

direito para **todas as crianças**. A população mais vulnerável precisa ter acesso às políticas públicas de qualidade e às pontes que acelerem sua **inclusão** no mundo da cidadania (p.78).

O que se pode inferir, portanto, a partir das narrativas, traduz-se na negação de diversos direitos fundamentais que caracteriza processos de exclusão, esses processos implicam diretamente nas questões educacionais, tendo em vista, que só o fato de estar na escola não condiz exatamente com o fato de se estar incluso educacionalmente, pois muitos outros fatores contribuem para a também **exclusão educacional**.

Outros autores assinalam o caráter multidimensional que se manifesta com as privações de direitos.

Dessa forma, infere-se que, a partir das narrativas do público-alvo do programa, pode-se constatar esse caráter multidimensional e que é entendido como característico dos processos de exclusão que vão, em um determinado ponto, tocar a questão educacional. Esse pensamento provoca uma ruptura com o entendimento reducionista de inclusão educacional que implica tão somente no processo de incluir portadores de deficiências nas salas de aula regulares, tão proferido no discurso do senso comum.

Cada interlocutor se coloca como protagonista no processo de exclusão educacional – seja em relação a este ou aquele fator que lhe falta, que lhe indigna, que não lhe conforma. Nesta perspectiva, Sposati (2006) assinala: “não se trata de uma condição de permanência, mas de identificação da potência de movimento de indignação e inconformismo”.

### **3.3 Inclusão Educacional: para quem e para quê?**

Para analisar tal categoria inferindo-se “para quem e para quê?”.

Introduzimos a perspectiva da dialética inclusão/exclusão de Sawaia (2011) que coloca a discussão dessa dialética como gestora de “subjetividades específicas” que conforme ele vai desde o sentir-se incluído até o sentir-se discriminado ou revoltado. Essas subjetividades não podem ser explicadas unicamente pela determinação econômica, elas determinam e são

determinadas por formas diferenciadas de legitimação social e individual, e manifesta-se no cotidiano como identidade, sociabilidade, afetividade, consciência e inconsciência (Sawaia, 2011, p. 9).

Partindo do exposto, tentou-se por meio das reflexões teórico-filosóficas, metodológicas e conceituais aqui apresentadas, desvelar o sentido de **inclusão educacional** implícito ou explícito nos depoimentos do público-alvo do Programa Mais Educação, através das reflexões sobre o cotidiano, identidade e projeto de vida, aspectos intersubjetivos dos mesmos que implicará na forma de estar, ser e sentir-se no mundo, na comunidade e na escola.

Não se quer e nem se pode ultrapassar aqui os limites do que se propõe a pesquisa e deslizar para um campo mais profundo como o da psicologia e, mais precisamente, o da análise psicossocial, mas não se pode desprezar o entendimento do “sentir-se incluído ou excluído” partindo dos diversos processos subjetivos que possam dar sentido ao que convém e em face da análise do fenômeno a que se pretende a pesquisa, chama-se de **inclusão educacional**.

Dessa forma, busca-se demonstrar no quadro abaixo alguns relatos apresentados pelos meninos em rodas de conversas acerca da definição de inclusão/exclusão e subsidiará a análise do “para quem e para quê?”. Ressalta-se que outros quadros serão apresentados após a pesquisa de campo de forma a complementar-se a análise proposta neste tópico.

## Quadro 8

Relato do público-alvo do Programa Mais Educação E.M.E.I.F Delma Hermínia, quanto à questão da inclusão educacional.

Categoria de análise	Unidade de contexto
Inclusão educacional ou Exclusão educacional	“Fazer a tarefa e <b>participar das atividades</b> na sala de aula me ajuda a <b>aprender</b> , se a escola é pra mim e eu vou, “estou incluso” (grifo da autora), se não vou por qualquer coisa, “estou excluído” (grifo da autora)”. (aluno do 7º ano).
	“Acho que <b>estar presente na escola</b> é bom, mas quando meu pai bebe e briga com minha mãe, <b>não consigo dormir e não vou à escola no outro dia, então estou fora.</b> ” (aluna do 6º ano).
	“ <b>Venho prá escola</b> , mas <b>não tenho vontade de estudar</b> , venho mais por causa da merenda, fico “incluso” (grifo da autora) na escola, mas às vezes não vou para a sala de aula.” (aluno do 8º ano).
	“O programa é bom porque <b>fazemos outras atividades</b> , que não é dever de classe. A capoeira e o grafite eu adoro, posso fazer os meus desenhos e <b>isso me dá vontade de aprender.</b> ” (aluno do 7º ano).
	“O Mais Educação é pra gente <b>aprender mais</b> , só que o melhor é a dança e o lanche, os professores também são legais.” (aluna do 6º ano).

Fonte: Elaborado pela autora a partir da formação do grupo de discussões relativas à inclusão educacional (2013).

Nos depoimentos expostos no quadro, pode-se observar através das falas dos alunos, o entendimento da inclusão na perspectiva do “fazer parte de...” e exclusão como “não fazer parte de algo”.

O que as “falas” revelam no momento é que um simples movimento de “estar dentro” ou “fora” da escola, pode ocorrer por fatores de várias ordens que se processam na mentalidade das crianças de forma a externarem sentimentos de medos, revolta, gostos, afetos e outros que vão ao encontro do que busca-se entender para responder para quem acontece a inclusão educacional e para quê.

Pode-se perceber nos relatos que algumas situações descritas representam variadas formas e sentidos que podem advir da relação inclusão/exclusão que conforme Xiberras (1993, citado por Wanderley, 2011, p. 17) “sob esse rótulo estão contidos inúmeros processos” que aparecem como uma série de manifestações [...] provocadas por rupturas de vínculos sociais.

Alguns estudiosos da questão concluem que do ponto de vista epistemológico, o fenômeno da exclusão é tão vasto que é quase impossível

delimitá-lo. Fazendo um recorte “ocidental” poder-se-ia dizer que excluídos são todos aqueles que são rejeitados de nossos mercados materiais ou simbólicos de nossos valores (Xiberras, apud Wanderley, 2011, p.17).

Partindo do entendimento do que traz Xiberras (1993), e para compreensão do contexto que por ora se analisa, referindo-se às categorias “**inclusão educacional**” e “**exclusão educacional**”, dentro da perspectiva ocidental assinalada pelo autor, embora possa parecer um reducionismo, o que irá interessar é o universo simbólico dos sentidos trazido pelo público-alvo de forma a permitir a relação dessas narrativas com as referidas categorias de análise.

Para tanto, será apresentado o quadro de nº 6, cujo conteúdo tratará da temática em análise, composta em uma palavra-tema e o contexto das narrativas dos alunos que denotará o sentido trazido pelo público-alvo em relação à questão da **inclusão educacional** proposta nos marcos legal e teórico do programa.

### Quadro 9

Portaria normativa interministerial nº 17/2007, Série Mais educação – MEC 2009- Narrativas do público-alvo do programa (2013).

Termos	Sentido
<b>Tempo Integral</b> <b>Ações socioeducativas</b> (parágrafo único portaria nº 17/2007)	“É legal passar o dia na escola fazendo outras atividades.” (aluno do 7º ano)
Espaço Educativo (tem?) (art. 2º, I)	“Só o espaço da escola não é legal, queria ir passear noutra canto...” (aluno do 6º ano).
A portaria considera [...] outras formas de <b>violação dos direitos;</b> (portaria interministerial nº 17/2007)	“A gente fica por causa do lanche...” (aluno do 8º ano).
Art. 2º, II - contribuir para a <b>redução da evasão, de reprovação [...].</b> (portaria interministerial art. 2º, II)	“Não gosto das aulas, só gosto das oficinas, venho para a escola, mas não vou para a sala de aula.” (aluno do 8º ano).
Promover a <b>aproximação entre a escola, às famílias e as comunidades</b> , mediante atividades que visem à responsabilização e a interação com o processo educacional, <b>integrando os equipamentos sociais e comunitários entre si e à vida escolar.</b> (art. 2º, VII).	“A minha mãe trabalha o dia todo e eu não tenho pai, aí venho fazer parte do programa porque não tenho com quem ficar em casa.” (aluno do 6º ano).

Fonte: Elaborado pela autora a partir da normativa interministerial 17/2007, cadernos Série Mais Educação, MEC, 2009 e as narrativas de vida do público-alvo do programa (2013).

Na perspectiva dos sentidos trazidos pelo público-alvo do Programa pode-se analisar a problemática “**inclusão educacional para quem e para que?**”.

Para esta análise, portanto, será trazido o pensamento de Martins (2007), para quem “o grande problema da exclusão não está nela, mas no tipo de inclusão que ela gera uma inclusão degradante” (p.29).

E complementa que “a exclusão é apenas o momento da percepção que cada um e todos podem ter daquilo que concretamente se traduz em privação”. (p.18)

Neste sentido, busca-se orientar o desfecho acerca da questão da inclusão educacional dentro do entendimento de que sob a ótica do público-alvo pode-se inferir que estar participando do Programa, bem como realizando as atividades por ele propostas, nem sempre apresenta para eles esta condição de “includentes educacionais”.

Para tanto apresentam-se dois quadros de sentidos elaborados a partir do ponto de vista do público-alvo, o quadro de sentidos I, que traz o ponto de vista do público-alvo em relação à questão da **inclusão educacional** e o quadro de sentido II, em relação à questão da **exclusão educacional**.

### Quadro 10

Quadro dos sentidos I. Categoria de análise: inclusão educacional.

Categoria de análise	Unidade de contexto
<b>Inclusão educacional</b>	“Estar na escola; <b>comunicação com a família</b> ; boas notas; <b>estar incluído de alguma forma no lazer do mundo</b> ; justiça; <b>professor que ensina bem</b> ; acesso ao material escolar.” (aluna do 6º ano, 11 anos).
	“ <b>Ter acompanhamento das tarefas</b> ; receber tratamento igual; <b>lazer com a família</b> ; <b>boas amizades</b> ; boa alimentação.” (aluna do 6º ano, 11 anos).
	“Não ser impedido de sonhar; ter direito à liberdade; <b>ler e entender o que leu, ficar mais tempo na escola.</b> ” (aluno do 7º ano, 13 anos).
	“ <b>Ter amizades que te ajudem</b> ; ter amor na família; <b>comunicação com os pais</b> ; <b>professor que sabe ensinar</b> ; assistir sempre às aulas; conseguir <b>acompanhar a matéria</b> ; <b>poder passear com a família.</b> ” (aluna do 6º ano, 10 anos).

Fonte: Elaborado a partir da formação dos grupos de discussão, ressaltando o ponto de vista do público-alvo beneficiário do Programa quanto à questão da inclusão educacional (2013).

As mensagens apresentadas no quadro dos sentidos, foram coletadas na formação dos grupos de discussão. Ao perguntar às crianças sobre o entendimento delas acerca da **inclusão**, a autora se surpreendeu imensamente com o teor das respostas, tendo em vista, a pouca idade desses pequenos interlocutores.

Logo a conversa ficou bastante descontraída, a espontaneidade das crianças é algo que impele a ver o mundo sob uma ótica bem mais leve, embora tenham ocorrido momentos de tensão pela complexidade do próprio tema, a maioria das vezes as crianças estavam à vontade e dispostas a falarem. A autora sentiu por parte de algumas uma maturidade que se insere mais cedo pelo próprio contexto de vida. Em algumas falas, a denúncia; em outras, o silêncio...

Nesses encontros, foram levantadas questões que até então não haviam perpassado pela mente da autora, como, por exemplo, a questão dos sonhos e da liberdade, questões essas de análise tão subjetiva e profunda, que a autora chegou a se perguntar se estava mesmo com crianças que tinham entre 10 e 13 anos.

Alguns posicionamentos em relação às categorias discutidas ultrapassaram as expectativas. Estas crianças conseguem ver muito além: ressaltar, por exemplo, a relação com os pais, como fator que implica na condição de inclusão educacional e se colocarem como sujeitos que vivenciam, ora processos de inclusão, ora processos de exclusão.

Nesta perspectiva, serão feitas algumas análises dos sentidos atribuídos por eles acerca das categorias discutidas em interface com o contexto teórico trazidos por alguns autores.

Os sentidos apresentados pelo público-alvo acerca da inclusão se colocam como fatores de desdobramentos dos processos de exclusão que caracterizam a dialética inclusão/exclusão. Fontes (1995, p. 29) aponta que: "os desdobramentos dessa exclusão atingem a quase totalidade da vida social, visíveis na gestão do território, nas formas de difusão culturais e nos problemas educacionais".

Ao ressaltarem as contradições, reveladas pelas falas, quanto ao processo de inclusão a partir da participação deles no Programa, detectou-se nas mesmas o caráter transitório, por assim dizer, da inclusão. Esse dado remete ao que assinala Martins

(1997, p. 20), que as políticas tidas como de combate à exclusão se constituem em “políticas de inclusão precária e marginal”.

Os pontos vistos pelo público-alvo como favorecedores da inclusão educacional, relacionam-se à ampliação do tempo, as notas, ao acompanhamento pedagógico, dentre outros.

Para Mendes (2012), garantir o acesso dos alunos e ampliar a jornada escolar sem oferecer as condições necessárias, que favoreçam a experiência educativa, não garante educação de qualidade. Altmann (2000, p. 77) pontua: “com a expansão do ensino, não há uma eliminação da exclusão, mas a criação de novos mecanismos de hierarquização e de novas formas de exclusão diluídas ao longo do processo de escolarização e da vida social”.

Dessa forma, pode-se inferir que, embora o público-alvo ressalte alguns pontos que consideram inclusão educacional, encontram na própria história de vida o contraponto que os coloca na condição de excludentes, sendo estes contrapontos entendidos pelo público-alvo do programa, como uma dinâmica social que ora os exclui e ora os inclui, denotando o caráter dialético que perpassa as referidas categorias.

A análise do quadro que se segue, ancora-se também na perspectiva dialética da inclusão/exclusão, onde pode-se perceber que os dados levantados pelos alunos estão também numa constante dialética.

## Quadro 11

Quadro dos sentidos II. Categoria de análise: exclusão educacional.

Categoria de análise	Unidade de contexto
Exclusão educacional	“Não poder assistir aula, por algum motivo; <b>não ter o acompanhamento da família; não ter acesso ao material escolar</b> ; não ser ajudado em casa com as tarefas; <b>ser agredido pela família.</b> ” (aluna do 6º ano, 11 anos).
	“ <b>Ler, mas não ter entendimento</b> ; tratamento desigual; passar fome; <b>professor que não sabe ensinar; falta de acompanhamento dos pais; sofrer maus tratos.</b> ” (aluna do 6º ano, 12 anos).
	“ <b>Não ter acompanhamento das tarefas de casa; Ler e não entender</b> ; não ter lazer com a família; bullying; não sair de frente da televisão; não se comunicar com a matéria de matemática.” (aluno do 6º ano, 10 anos).
	“ <b>Falta de material escolar</b> e notas baixas; tratamento desigual com os filhos; <b>professor que ensina mal; ler mas não conseguir interpretar</b> ; falta de liberdade.” (aluna do 6º ano, 10 anos).

Fonte: Elaborado a partir da formação dos grupos de discussão, ressaltando o ponto de vista do público- alvo beneficiário do Programa quanto à questão da exclusão educacional (2013).

Um dado interessante que está no quadro explicitado, diz respeito à questão de ler e não ter o entendimento do que se está lendo, de fato três alunos destacaram essa mensagem e entenderam que a mesma se caracteriza como um processo de exclusão educacional, o conteúdo dessas mensagens reporta ao entendimento de uma educação de qualidade que possa oferecer aos educandos “as condições de conhecer e interpretar o mundo em que vive , criando soluções práticas para a superação dos obstáculos, que impedem seu crescimento pessoal” (Mendes, 2012, p.4).

Com esse pensamento coadunam muitos outros autores, no entanto, ressaltam que uma educação de qualidade que realmente sinalize no sentido de transformação a partir das ações, requer muito mais do que mudanças na prática pedagógica, dessa forma, expõe Guará (2010, p. 69):

O desejado avanço no desempenho escolar dos alunos depende, portanto, de ações educativas que se completam numa perspectiva mais ampla, que não apenas focaliza as possibilidades e condições escolares, mas também se articula a diferentes agências de educação.

Nesta perspectiva, as mensagens destacadas pelo público-alvo, também encontram consonância quando citam a importância do acompanhamento da família para o processo de inclusão, e a ausência deste como processo de exclusão educacional.

Pode-se relacionar esse sentido ao que assinalam outros teóricos acerca da temática:

Pesquisas convergem em apontar evidências empíricas de que a performance dos alunos e seu acesso à educação ligam-se a condições intra-escolares, mas dependem, sobretudo, de uma teia complexa de características sociais, econômicas e culturais das famílias e do contexto social e comunitário (Ferrão, Fernandes, 2003; Soares, 2004; citados por Guará, 2010, p. 69).

No entendimento da autora essa “teia complexa”, diz respeito à ideia de proteção integral inscrita no ECA traduzida em direitos individuais e coletivos e que, segundo ela, “só podem ser alcançados pela integração das políticas sociais públicas, reconhecendo também o papel da sociedade e da família no provimento desses direitos” (Guará, 2010, p. 69).

Mediante as considerações expostas pelos autores e o conteúdo das mensagens destacadas pelo público-alvo, pode-se inferir que a questão da inclusão educacional implica numa série de fatores que englobam questões outras que não se restringem somente ao papel da escola e que, portanto, programas como o Mais Educação exige também um compromisso muito maior do Poder Público no sentido de efetivação do mesmo. No próprio discurso dos alunos pode-se perceber necessidades tantas outras, que possivelmente refletiriam em melhores resultados caso fossem solucionadas em sua gênese, favorecendo, dessa forma, um verdadeiro processo de inclusão educacional de crianças e adolescentes no sentido de proporcionar-lhes oportunidades de crescimento pessoal e social.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Chegou-se até aqui perscrutando campos ainda que inexplorados, os objetivos que se propuseram nessa pesquisa, bem como o próprio objeto de estudo que se optou por pesquisar, mostraram-se instigantes, tendo em vista mergulhar-se em uma temática ainda pouco estudada, por se tratar de um programa recém-implantado, mas que já se encontra em destaque no cenário político-educacional.

Os caminhos que percorridos ao longo desta pesquisa mostram claramente ainda se estar pisando em um espaço carente de fundamentação teórica no campo educacional, no que tange os aspectos relacionados às categorias de relevância na pesquisa: **a educação integral** e a **inclusão educacional** considerando que, embora existam alguns estudos acerca do Programa Mais Educação, este ainda não havia sido analisado sob a perspectiva da **inclusão educacional**.

Para tanto, iniciou-se a pesquisa a partir dos referenciais teóricos e marcos legais que fundamentam o Programa Mais Educação, buscando compreender a proposta de **educação integral e inclusão educacional** presentes no corpo da portaria interministerial nº 17/2007, e os textos-referências, Série Mais Educação. MEC. 2009, e relacionando a proposta às narrativas trazidas pelo público-alvo beneficiário do programa.

A questão central abordada na pesquisa encontrou aqui possibilidades múltiplas de atribuir-se a ela algum significado, tendo em vista que a partir das narrativas do público-alvo mergulhou-se nas análises contextuais, dentro da perspectiva de Bardin (1977), de forma a inferirem-se proposições que conduziram a descobertas acerca dos objetivos propostos na pesquisa.

Para tanto, elaboraram-se os quadros dos sentidos a partir da formação do grupo de discussões que foram formados com os alunos participantes do Programa Mais Educação da EMEIF Delma Hermínia, localizada no bairro do Jangurussu em Fortaleza.

Todos os alunos moram no entorno da escola, as discussões ocorreram num clima de muita descontração, iniciando com a narrativa da história de vida dos participantes, todos demonstraram vontade de participar e de falar de suas próprias

vidas, a única restrição aconteceu no momento da narrativa de vida de uma das alunas que sofre maus tratos do padrasto, no entanto, o constrangimento se deu por conta do receio de que eu pudesse apresentar alguma denúncia contra o padrasto, tendo em vista que os colegas já conheciam a sua história. Dessa forma a autora teve que assumir o compromisso, sendo este também estendido à não gravação de nossas conversas.

As narrativas deram início a um processo longo e, em alguns momentos, doloroso, considerando a complexidade do universo de vida dessas crianças. No entanto, a autora estava ali para extrair o melhor delas: o pensamento, e quanto a isto as expectativas não só foram atendidas como superadas.

O grupo se mostrou bastante amadurecido e já num primeiro momento das discussões elegeu-se um símbolo para se representar a inclusão: o círculo, a partir daí tudo o que está relacionado à **inclusão educacional** é representado dentro do círculo e fora deste, o que eles consideram processos de **exclusão educacional** (ver apêndices).

Pode-se identificar a partir dos “Quadros dos Sentidos” o ponto de vista do público-alvo do programa acerca da **inclusão educacional** e da **exclusão educacional**, assim conclui-se:

1) os alunos relacionam o processo de inclusão educacional a questões que não se limitam ao ambiente escolar, dentre estes:

- a) acompanhamento familiar (apêndice 2);
- b) lazer (apêndice 3);
- c) direito à liberdade (apêndice 3);
- d) postura didático-pedagógica do professor (apêndice 2);
- e) acesso ao material escolar (apêndice 1).

2) Os alunos, embora reconheçam aspectos positivos do programa, não consideram que o mesmo seja indicativo de inclusão educacional, a não ser de forma parcial. (informação do grupo de discussões).

3) Os alunos pontuam que em alguns momentos sentem-se incluídos no processo educacional e em outros sentem-se excluídos desse processo. Assim, ter notas boas e altas, do ponto de vista do público-alvo, implica estar incluído (apêndice 2), ler mas não conseguir interpretar configura-se em processo de exclusão (apêndice 1).

Em relação à **exclusão educacional** pode-se concluir que os processos de exclusão educacional se relacionam a diversas facetas do cotidiano dos alunos que, conforme estes, contribuem para esse processo.

Conforme os apêndices pode-se citar:

- a) tratamento desigual com os filhos (apêndices 4 e 5);
- b) passar fome (apêndice 4);
- c) ler e não entender (apêndices 1 e 5);
- d) não ter direito de sonhar (apêndice 3);
- e) não assistir aula mesmo estando na escola (apêndice 1);
- f) falta de comunicação com os pais (apêndices 1, 2, 3, 4 e 5);
- g) ser agredido pela família (apêndice 2 e 4).

Assim os participantes do grupo conseguiram identificar diversas facetas que consideram como sendo de uma ou outra categoria de análise, que nem sequer são pensados no processo de políticas públicas voltadas ao atendimento desse público-alvo, por exemplo: os sonhos e a liberdade de pensamento, de expressão [...], a possibilidade de sonhar referindo-se a esse impedimento como fator preponderante de exclusão e expondo: “exclusão é ser impedido de sonhar...” (aluna do 6º ano). Outro pontua: “quem não tem o apoio da família precisa redobrar os esforços para conquistar seus sonhos!” (aluno do 7º ano).

Pode-se ainda nesta pesquisa demonstrar outras conclusões tais como:

- a) os alunos gostam da escola, porém não se interessam pelas aulas;
- b) os alunos preferem as atividades extraclases (dança, música e a merenda).

Tais observações embora já debatidas e constatadas em outros estudos, ainda são fortemente evidenciadas denotando a insatisfação dos alunos em relação à escola enquanto escola, tendo a mesma que ser revertida de tantas outras atividades na tentativa de torná-la prazerosa para os que a frequentam cotidianamente.

As mensagens trazidas pelo público-alvo também levam a refletir o quanto que se despreza muitas vezes o próprio potencial da criança manifesta em seu pensamento, sua expressão, seu conhecimento, suas diferenças. Neste sentido, pode-se inferir que além do reconhecimento das diferenças, há que se promover a igualdade a partir da troca de conhecimentos que residem nessas diferenças, como considera Boaventura de Souza Santos (2000), “pode-se dizer que cada pessoa tem direito à igualdade, sempre que a diferença inferioriza e tem direito à diferença toda vez que a igualdade homogeneiza” (MEC, 2009, p. 31).

A experiência aqui colocada, no entanto, instiga a se repensar os novos paradigmas das questões educacionais e sociais que, por ora, se apresentam levando a considerar os meandros em que a mesma se instala – o sistema capitalista – sendo, portanto, indispensável uma reflexão crítica do papel da educação dentro desse sistema.

Neste contexto, pode-se concluir que o Programa Mais Educação tem em sua gênese um caráter compensatório que busca contribuir para a compensação de “carências culturais e sociais” como forma de dirimir as desigualdades educacionais, constituindo-se em um dos mecanismos dos governos de impor à escola o desafio de preencher lacunas dos problemas sociais que enfrentam as crianças e adolescentes e que estão aquém da escola. Dessa forma, o Programa Mais Educação emerge como uma alternativa de política pública assistencialista aos menos favorecidos e de atendimento a interesses outros. Como assinala Libâneo “a educação e o ensino no Brasil continuam se prestando muito mais ao clientelismo, a troca de favores eleitorais, ao jogo de interesses do que ao efetivo desenvolvimento social e cultural” (Libâneo, 2008, p. 170).

É preciso, nesta perspectiva, olhar além do que está posto, buscando rastrear o oculto, descrever o observável e detalhar com precisão o que se escuta, de forma a apreender a essência das coisas, desvelando assim o que às vezes parece inalcançável, mas que em algum momento se faz permitido, quando se busca ficar atento aos sentidos que se colocam à interpretação e se desempenha um papel muito maior na sociedade

cada indivíduo torna-se sujeito ativo do processo, pois essa transformação começa com cada um, a partir de um novo olhar. Hoje, a autora direciona seu olhar em relação à questão da inclusão educacional na perspectiva do ponto de vista do público-alvo contemplado nesta pesquisa.

## REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1977. 277 p.

BORBA, Andreilcy Alvino. LIMA, Herlander Mata. Exclusão e inclusão social nas sociedades modernas: um olhar sobre a situação em Portugal e na União Europeia. *Soc. Soc.*, São Paulo, n. 106, p. 219-240, abr/jun. 2011.

BRASIL. Lei 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto DA Criança e do Adolescente. *Diário Oficial da União, Brasília, DF*, 13 de jul 1990.

\_\_\_\_\_. Lei nº 8.742, de 07 de dezembro de 1993. Dispõe sobre a organização da Assistência Social e dá outras providências. *Diário Oficial da União, Brasília, DF*, 07 dez 1993.

\_\_\_\_\_. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Dispõe sobre as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União, Brasília, DF*, 23 dez. 1996.

\_\_\_\_\_. Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil, 24 de fevereiro de 1891.

\_\_\_\_\_. Constituição da República Federativa do Brasil, de 05 de outubro de 1988.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 6094, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. *Diário Oficial da União, Brasília, DF*, 25 abr. 2007<sup>a</sup>.

\_\_\_\_\_. Decreto, nº. 6.253, de 13 de novembro de 2007, que dispõe sobre o Fundo de manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB, regulamenta a lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007, e dá outras providências. *Diário Oficial da União, Brasília, DF*, 14 nov. 2007e.

\_\_\_\_\_. Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001: Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 jan. 2001.

\_\_\_\_\_. Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007, Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições constitucionais Transitórias; altera a lei nº 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das leis n<sup>os</sup> 9.424, de 24 de dezembro de 1996, 10.880, de 9 de junho de 2004, e 10.845, de 5 de março de 2004; e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 22. Jun. 2007

\_\_\_\_\_. MEC, Compromisso Todos pela Educação: passo a passo. Brasília, DF: MEC, 2007g.

\_\_\_\_\_. MEC, Redes de Aprendizagem: boas práticas de municípios que garantem o direito de aprender. Brasília, DF: MEC, 2008. 103p.

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

\_\_\_\_\_. MEC. Plano de Desenvolvimento da Educação: Razões, Princípios e Programa. Brasília, DF: MEC, 2007f.

\_\_\_\_\_. MEC. Programa Mais Educação: gestão intersetorial no território. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e diversidade, 2009<sup>a</sup>. 104 p.

\_\_\_\_\_. MEC. Redes de aprendizagem: boas práticas de municípios que garantem o direito de aprender. S.d.

\_\_\_\_\_. Portaria Normativa Interministerial nº 17, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa Mais Educação que visa fomentar a educação integral de crianças adolescentes e jovens, por meio de apoio a atividades socioeducativas no contraturno escolar. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 abr.2007b.

\_\_\_\_\_. Portaria Normativa Interministerial nº 19, de 24 de abril de 2007. Estabelece as diretrizes para a cooperação entre o Ministério da Educação e o Ministério do

Esporte, com o objetivo de definir critérios visando a construção de quadras esportivas ou infraestrutura esportiva em espaços escolares. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 de abr. 2007c.

CARVALHO, Edler Rosita. Educação inclusiva: com os pingos nos “is”. Porto Alegre: Mediação 2004. 176 p.

CAVALIERI, Ana Maria. Escola de educação integral: em direção a uma educação escolar multidimensional. 1996. 193 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1996.

CHARLOT, B. (2000). Da relação com o saber: elementos para uma teoria. Porto Alegre, ArtMed.

COELHO, Ligia Martha. C. Brasil e escola pública de tempo integral: por que não? . Revista Proposta (Rio de Janeiro), nº 83, 2000. P. 50-55.

DEITOS, Roberto Antônio. Os organismos internacionais e a Política Educacional Brasileira. In: Xavier, Maria Elizabete S. P. (ORG). Questões de Educação Escolar. Campinas, São Paulo: Alínea, 2007.

DEMO, Pedro. Avaliação Qualitativa. Coleção Polêmicas do Nosso Tempo; 25. Campinas SP. 10ª Ed. Editora Autores Associados. 2010.

DEMO, Pedro. Charme da exclusão social. Coleção Polêmicas do Nosso Tempo; 61. Campinas, SP. 2ª Ed. Editora: Autores Associados, 2002.

FERREIRA, B. Análise de Conteúdo. [HTTP://www.ulbra.br/psicologia/psi-dicas-art.htm](http://www.ulbra.br/psicologia/psi-dicas-art.htm) em 08/07/2013

FORQUIN, Jean-Claude. Sociologia das desigualdades de acesso à educação: Principais orientações, principais resultados desde 1965.

FREIRE, Paulo. Educação e mudança. 20ªed. R. de Janeiro: Paz e Terra, 1994

GALLO, Silvio. A educação integral numa perspectiva anarquista. In: COELHO, Ligia Martha C. C.; CAVALIRI, Ana Maria V. (org). Educação brasileira e (m) tempo integral. Petrópolis: Vozes, 2002. P. 13-42.

GATTI, B. A. Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas. Brasília, DF: Liber Livro Editora, 2005.

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

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

INOJOSA, Rose Marie. JUNQUEIRA, Luciano A. Prates. Práticas e saberes: desafios e inovações em gestão social. v. 15, n. 45, 2008.

LIBÂNEO, José Carlos. Alguns aspectos da política educacional do governo Lula e sua repercussão no funcionamento das escolas. Revista HISTEDBR, n° 32. P. 168-178. Dez. Campinas, 2008.

MANIFESTO DE 7 DE OUTUBRO DE 1932. São Paulo: 1932. Disponível em: [WWW.integralismo.org.br/novo/?cont=75&vis=](http://WWW.integralismo.org.br/novo/?cont=75&vis=). Acesso em: 15 de maio de 2008.

MANIFESTO dos Pioneiros da Educação Nova. In: GHIRALDELLI JR., Paulo. História da Educação. São Paulo: Cortez, 2001. 172 p.

MARTINS, José de Souza. Exclusão social e a nova desigualdade. São Paulo: Paulus, 1997. (Coleção: Temas de atualidade)

MIGUEL, M. E. B. A legislação educacional: uma das fontes de estudo para a história da educação brasileira. Campinas: Graf. FE; HISTEDBR, 2007, p. 1-13.

MOOL, Jaqueline. Educação integral na perspectiva da reinvenção da escola: elementos para o debate brasileiro. Salto para o futuro: Educação Integral. Ano XVIII boletim 13 – agosto de 2008. P. 11-16.

MOREIRA, E. Análise de Conteúdo: duas perspectivas metodológicas para interpretação de variáveis qualitativas e quantitativas.

[HTTP://www.funesc.com.br/engenho2/textos/ecul\\_x02.htm](http://www.funesc.com.br/engenho2/textos/ecul_x02.htm) em 08/07/2013

MORIN, Edgar. Os sete saberes necessários à educação do futuro. 2ª Ed. São Paulo, SP: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2011.

OLIVEIRA, Ramon de. Agências multinacionais e a Educação Profissional Brasileira. Campinas: Alínea, 2006.

OLIVEIRA, R. de F. Etapas de ensino. In: Oliveira, D.; Duarte, A. M. C.; Fraga, L. dicionário: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: FAE/UFMG, 2010.

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

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. História da educação no Brasil. 19ª Ed. Petrópolis: Vozes, 1997. 267 p.

ROSA, Viviane Silva. O Programa Mais Educação como política pública nacional de educação integral. IX ANPED SUL, seminário de pesquisa em educação da região sul, 2012.

SANTOS, Cecília. Mundos sociais: saberes e práticas. VI congresso de português de sociologia. Número de série: 228. 25 a 28 de junho de 2008.

SAVIANI, Demerval. Da nova LDB ao FUNDEB: por uma outra política educacional. Campinas: Autores Associados, 2007. 310p.

SAVIANI, Demerval. O legado educacional do século XX no Brasil. Coleção educação contemporânea, 2ª edição: Autores Associados, 2006, p.12-54.

SAWAIA, Bader. As artimanhas da exclusão, análise psicossocial e ética da desigualdade social. 2ª Ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

SPOSATI, Aldaíza. A fluidez da inclusão/exclusão social. São Paulo: Ciência e Cultura, n. 4, 2006.

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

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

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. Introdução à pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1990. 173 p.

# **ANEXOS**

## ANEXO A

### **PORTARIA NORMATIVA INTERMINISTERIAL Nº- 17, DE 24 DE ABRIL DE 2007**

Institui o Programa Mais Educação, que visa fomentar a educação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio do apoio a atividades sócio-educativas no contraturno escolar.

O MINISTRO DE ESTADO DA EDUCAÇÃO, O MINISTRO DE ESTADO DO DESENVOLVIMENTO SOCIAL E COMBATE À FOME, O MINISTRO DE ESTADO DO ESPORTE E O MINISTRO DE ESTADO DA CULTURA, no uso das atribuições conferidas pelo inciso II do parágrafo único do art. 87 da Constituição Federal e

CONSIDERANDO que o artigo 34 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, determina a progressiva ampliação do período de permanência na escola;

CONSIDERANDO que o Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, garante às crianças e aos adolescentes a proteção integral e todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, assegurando-lhes oportunidades a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade;

CONSIDERANDO que a família, a comunidade, a sociedade e o poder público devem assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, nos termos do art. 227 da Constituição Federal;

CONSIDERANDO que, segundo a Política Nacional de Assistência Social, o Estado deve prover proteção social à criança, ao adolescente e ao jovem, bem como a suas famílias, nas situações de vulnerabilidade, risco ou exclusão social, potencializando recursos individuais e coletivos capazes de contribuir para a superação de tais situações, resgate de seus direitos e alcance da autonomia;

CONSIDERANDO a situação de vulnerabilidade e risco a que estão submetidas parcelas consideráveis de crianças, adolescentes e jovens e suas famílias, relacionadas à pobreza, discriminação étnico-racial, baixa escolaridade, fragilização de vínculos, trabalho infantil, exploração sexual e outras formas de violação de direitos;

CONSIDERANDO a importância da articulação entre as políticas sociais para a inclusão de crianças, adolescentes, jovens e suas famílias, bem como o papel fundamental que a educação exerce nesse contexto;

CONSIDERANDO que a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência comunitária, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais, de acordo com o art. 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional;

CONSIDERANDO que o artigo 217 da Constituição Federal, define o esporte como dever do Estado e direito de cada um, reforçando o compromisso de democratizar o acesso às atividades esportivas como parte da formação integral de crianças, adolescentes e jovens;

CONSIDERANDO o caráter intersetorial das políticas de inclusão social e formação para a cidadania, bem como a co-responsabilidade de todos os entes federados em sua implementação e a necessidade de planejamento territorial das ações intersetoriais, de modo a promover sua articulação no âmbito local;

CONSIDERANDO o reconhecimento, por parte do Plano Nacional de Promoção, Proteção e Defesa do Direito de Crianças e Adolescentes à Convivência Familiar e Comunitária, do papel das atividades pedagógicas e sócio-educativas no contraturno escolar à prevenção de ruptura de vínculos familiares de crianças e adolescentes; e CONSIDERANDO a necessidade de ampliação da vivência escolar de crianças, adolescentes e jovens, de modo a promover, além do aumento da jornada, a oferta de novas atividades formativas e de espaços favoráveis ao seu desenvolvimento; resolvem:

#### Capítulo I

##### Dos objetivos

Art. 1º Instituir o Programa Mais Educação, com o objetivo de contribuir para a formação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio da articulação de ações, de projetos e de programas do Governo Federal e suas contribuições às propostas, visões e práticas curriculares das redes públicas de ensino e das escolas, alterando o ambiente escolar e ampliando a oferta de saberes, métodos, processos e conteúdos educativos.

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

Art. 2º O Programa tem por finalidade:

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

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

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

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

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

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

VII - promover a aproximação entre a escola, as famílias e as comunidades, mediante atividades que visem a responsabilização e a interação com o processo educacional,

integrando os equipamentos sociais e comunitários entre si e à vida escolar; e VIII - prestar assistência técnica e conceitual aos entes federados de modo a estimular novas tecnologias e capacidades para o desenvolvimento de projetos com vistas ao que trata o artigo 1º desta Portaria.

## Capítulo II

### Da execução

Art. 3º O Programa Mais Educação promoverá a articulação de ações do Governo Federal que tenham como beneficiários crianças, adolescentes e jovens.

Art. 4º Integram o Programa Mais Educação ações dos seguintes Ministérios:

I - Ministério da Educação;

II - Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome;

III - Ministério da Cultura; e

IV - Ministério do Esporte.

§ 1º Ações de outros Ministérios ou Secretarias Federais poderão integrar o Programa.

§ 2º O Programa Mais Educação poderá contar com a participação de ações promovidas pelos Estados, Distrito Federal, Municípios e por outras instituições públicas e privadas, desde que as atividades sejam oferecidas gratuitamente a crianças, adolescentes e jovens e que estejam integradas ao projeto político-pedagógico das redes e escolas participantes.

§ 3º A participação no Programa Mais Educação não exime o ente federado das obrigações estabelecidas em cada uma das ações dos Ministérios integrantes do Programa.

Art. 5º O Programa Mais Educação será implementado por meio de:

I - articulação institucional e cooperação técnica entre Ministérios, Secretarias Federais e entes federados, visando a criação de um ambiente de interlocução e o estabelecimento de padrões de referência para o cumprimento das finalidades previstas no art. 2º desta Portaria.

II - assistência técnica e conceitual, por parte dos Ministérios e Secretarias Federais integrantes do Programa, com ênfase na sensibilização e capacitação de gestores e fomento à articulação intersetorial local;

III - incentivo e apoio a projetos que visem à articulação de políticas sociais para a implementação de atividades sócio-educativas no contraturno escolar, com vistas a formação integral de crianças, adolescentes e jovens.

## Capítulo III

### Das diretrizes para o apoio a projetos e ações

Art. 6º O Programa Mais Educação visa fomentar, por meio de sensibilização, incentivo e apoio, projetos ou ações de articulação de políticas sociais e implementação de ações sócio-educativas oferecidas gratuitamente a crianças, adolescentes e jovens e que considerem as seguintes orientações:

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

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

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

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

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

- VI - fomentar a participação das famílias e comunidades nas atividades desenvolvidas, bem como da sociedade civil, de organizações não-governamentais e esfera privada;
- VII - fomentar a geração de conhecimentos e tecnologias sociais, inclusive por meio de parceria com universidades, centros de estudos e pesquisas, dentre outros;
- VIII - desenvolver metodologias de planejamento das ações, que permitam a focalização da ação do Poder Público em regiões mais vulneráveis; e
- IX - estimular a cooperação entre União, Estados, Distrito Federal e Municípios.

#### Capítulo IV

##### Das atribuições dos integrantes do Programa

Art. 7º Compete aos Ministérios e Secretarias Federais integrantes do Programa Mais Educação na esfera federal:

- I - promover a articulação institucional e a cooperação técnica entre Ministérios e Secretarias Federais, governos estaduais e municipais, visando o alcance dos objetivos do Programa;
- II - prestar assistência técnica e conceitual na gestão e implementação dos projetos;
- III - capacitar gestores e profissionais que atuarão no Programa;
- IV - estimular parcerias nos setores público e privado visando à ampliação e ao aprimoramento do Programa; e
- V - sensibilizar e orientar outros parceiros visando à integração de suas ações em curso ao Programa Mais Educação.

Art. 8º Cabe aos Estados, Distrito Federal e Municípios que aderirem ao Programa Mais Educação observar o seguinte:

- I - articular as ações de programas do Governo Federal, em curso em seus territórios e populações, com vistas a ampliar o tempo e os espaços educativos, de acordo com os projetos político-pedagógicos de suas redes de ensino e escolas;
- II - articular, em seu âmbito de atuação, ações de outros programas de atendimento a crianças, adolescentes e jovens, com vistas às finalidades estabelecidas no artigo 2º desta Portaria;
- III - mobilizar e estimular a comunidade local para a oferta de espaços, buscando sua participação complementar em atividades e outras formas de apoio que contribuam para o alcance das finalidades do Programa; e
- IV - colaborar com a qualificação e a capacitação de docentes, técnicos, gestores e outros profissionais, em parceria com os Ministérios e Secretarias Federais integrantes do Programa.

Art. 9º Fica instituído o Fórum Mais Educação, com a atribuição de coordenar a implementação do Programa.

§ 1º O Fórum será composto por representantes dos Ministérios ou Secretarias Federais que integrem ou venham a integrar o Programa Mais Educação.

§ 2º Cada Ministério ou Secretaria deverá indicar um representante para compor o Fórum.

§ 3º O Fórum será coordenado pelo MEC e terá caráter consultivo.

§ 4º O Fórum poderá convidar representantes das ações desenvolvidas pelos Ministérios participantes e de outros órgãos e instituições que possam contribuir na implementação, monitoramento e avaliação do Programa.

Art. 10 Constituem atribuições do Fórum Mais Educação:

- I - propor aos Ministérios, Secretarias Federais e outros órgãos, mecanismos para o aperfeiçoamento da contribuição de suas ações ao Programa;
- II - fornecer subsídios para o planejamento territorial e populacional das ações do Programa, com o objetivo de ampliar sua escala, capilaridade, cobertura e efetividade; e

III - acompanhar a implementação do Programa gerando sua constante reavaliação, elaborando relatórios, pareceres e recomendações para seu aperfeiçoamento.

Art. 11 Esta Portaria entra em vigor na data de sua publicação.

FERNANDO HADDAD

Ministro de Estado da Educação

PATRUS ANANIAS

Ministro de Estado do Desenvolvimento Social e Combate à Fome

ORLANDO SILVA

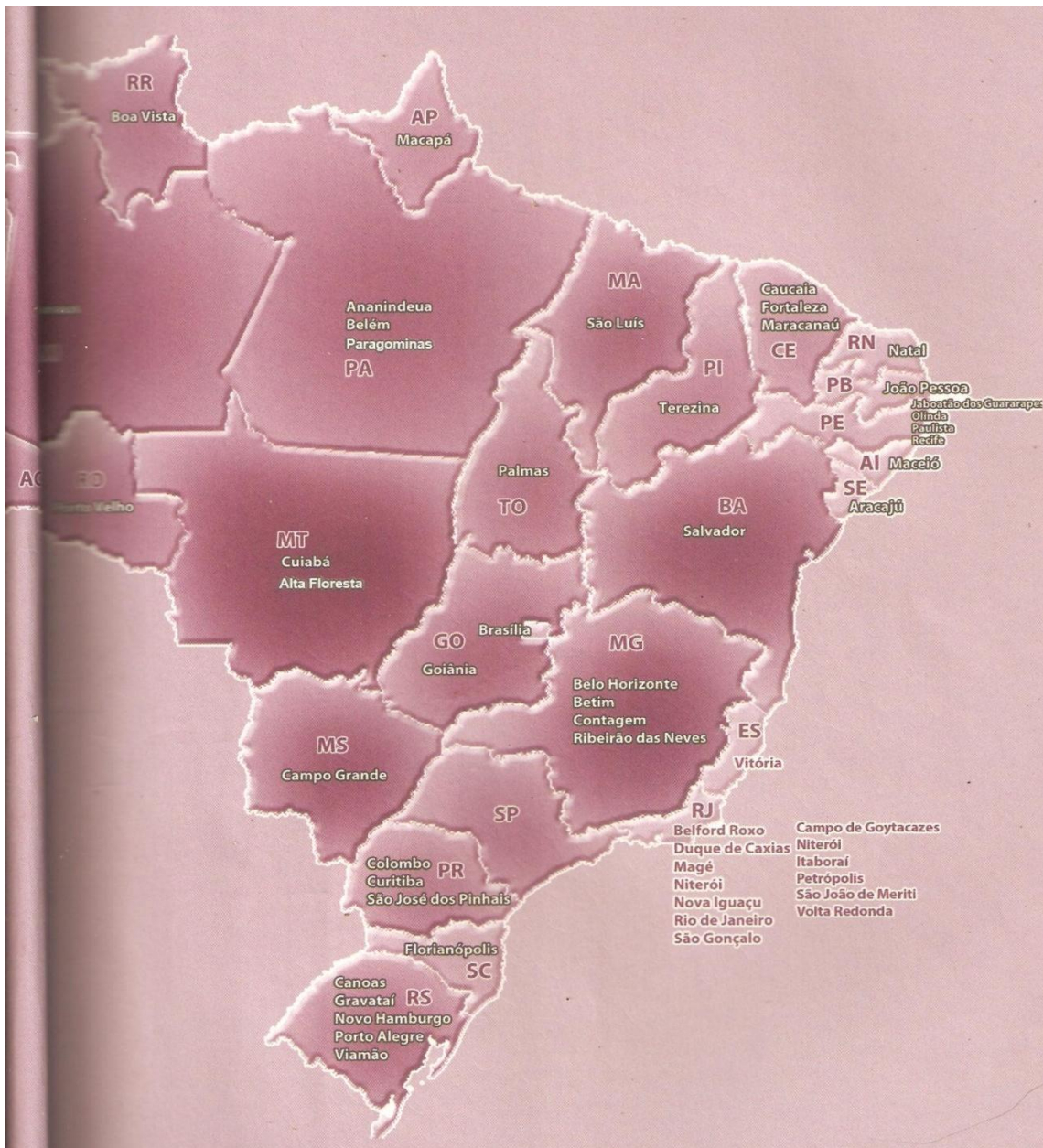
Ministro de Estado dos Esportes

GILBERTO GIL

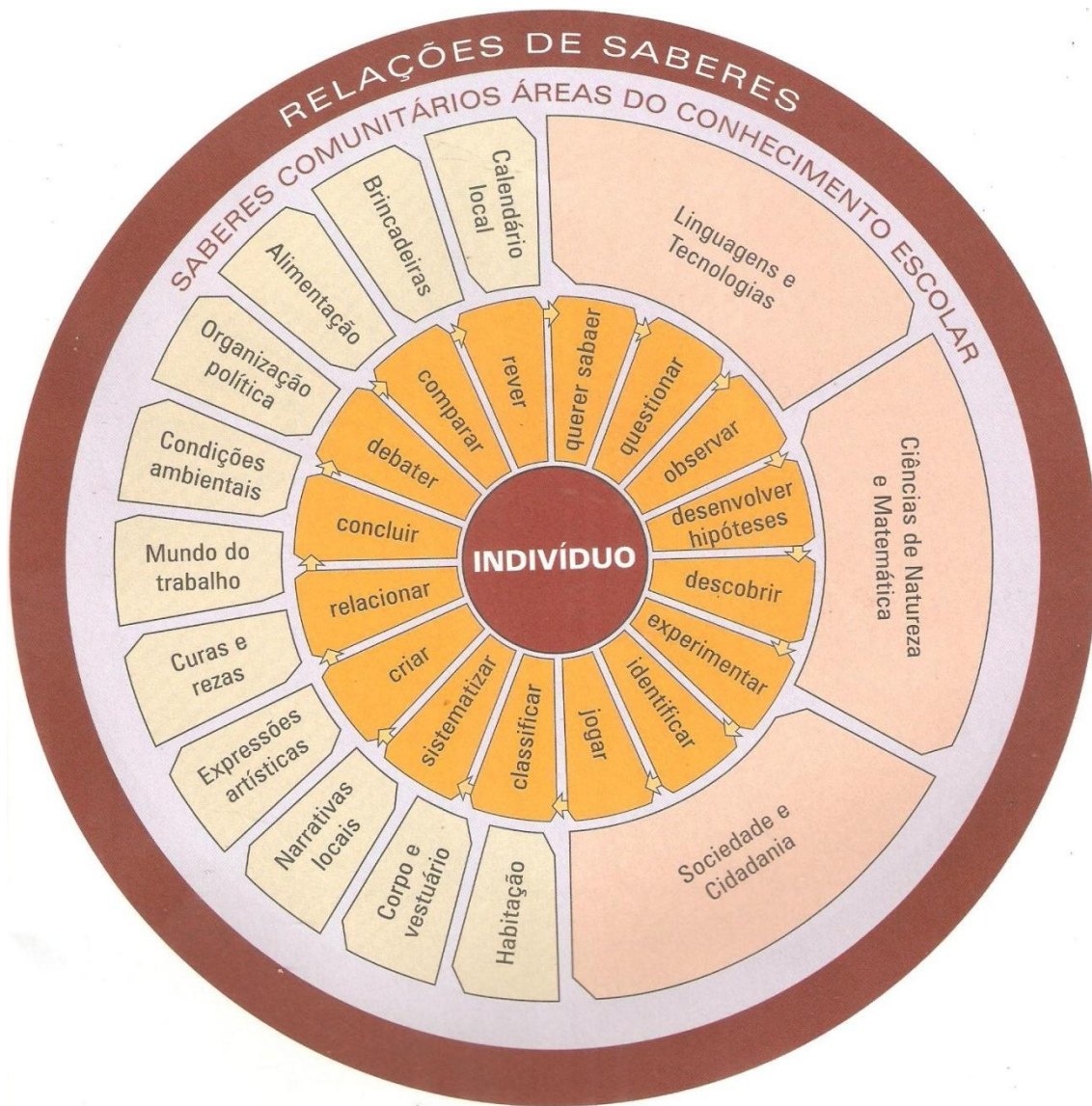
Ministro de Estado da Cultura

Este texto não substitui o publicado no DOU de 26.4.2007

ANEXO B – MAPA DOS MUNICÍPIOS QUE ADERIRAM AO PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO.



ANEXO C – MANDALA DOS SABERES





# APÊNDICES



APÊNDICE 2

Não ser ajudado em casa com as tarefas

Leu e não entender

Ser agredido(a) pela família

Ter amigos que te ajudem.

EXCLUSÃO = FORA

NÃO ASSISTIR AULA

Estão dentro

Falta de comunicação

NÃO TER ACESSO AO

MATERIAL ESCOLAR

PROFESSOR QUE

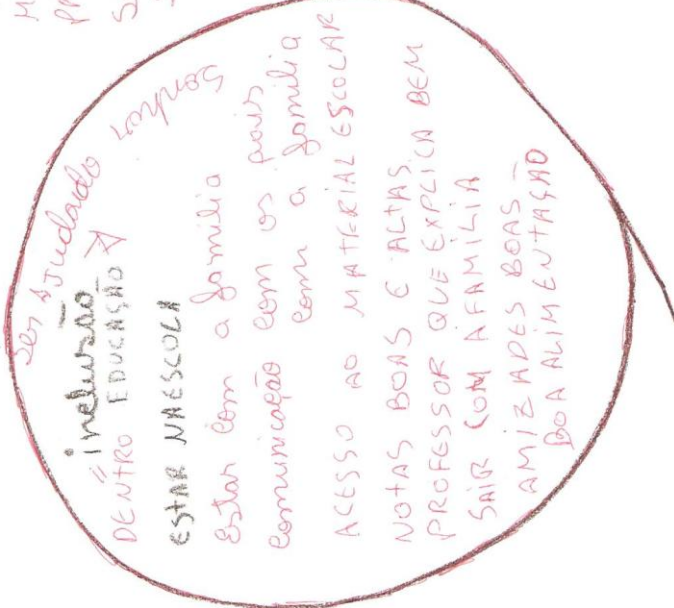
Seu impedido de

Sentir

NÃO TER ACOMPANHIA

DOS IRMÃOS DOS PAIS

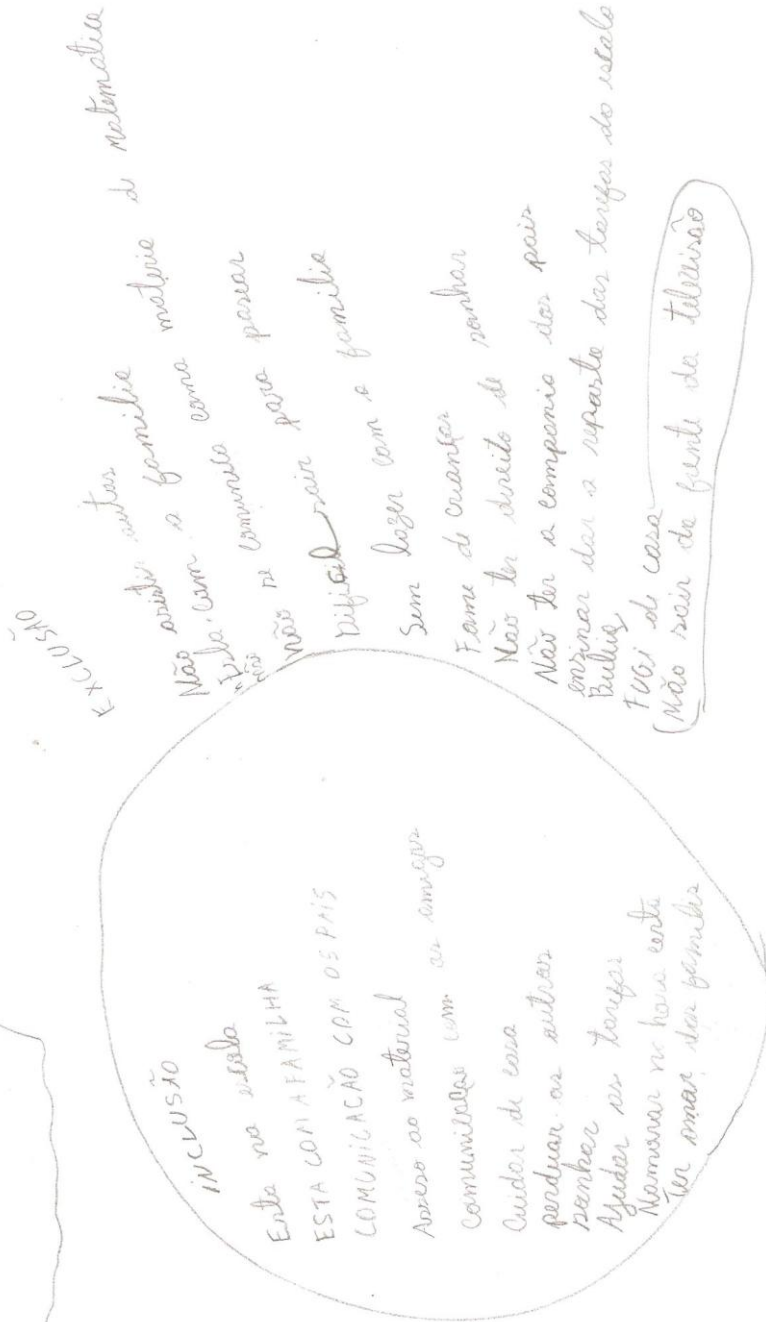
E ENFIM DA FAMÍLIA



Apêndice 2



Uberlândia





APÊNDICE 5

NÃO TER O ACOMPANHAMENTO  
DA TARCIA NA CASA. EXCLUSÃO  
LEIR E NÃO CUIDAR.  
EXCLUSÃO

~~EXCL~~ EXCLUSÃO

INCLUSÃO  
ASSIST. ALTA: EXCLUSÃO  
FALTA DE COMUNICAÇÃO COM  
OS PAIS: EXCLUSÃO  
FALTA DE MATERIAL: EXCLUSÃO  
PROFESSOR QUE NÃO TRABALHA  
COM UNIFORME: EXCLUSÃO  
LEIRER COM DITAMINA  
SOMIOS: EXCLUSÃO

## APÊNDICE 6

### Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (T.C.L.E.)

(Em 2 vias, firmado por cada participante-voluntári(o,a) da pesquisa e pelo responsável)

*“O respeito devido à dignidade humana exige que toda pesquisa se processe após consentimento livre e esclarecido dos sujeitos, indivíduos ou grupos que por si e/ou por seus representantes legais manifestem a sua anuência à participação na pesquisa.”* (Resolução. n.º 196/96-IV, do Conselho Nacional de Saúde)

Eu, EMEJF DELMS HERMINIA, tendo sido convidad(o,a) a participar como voluntári(o,a) do estudo ANÁLISE DO PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO - A QUESTÃO DA INCLUSÃO EDUCACIONAL recebi d(o,a) Sr(a) Tânia Roberta da Silva d(o,a) EDUCACIONAL, responsável por sua execução, as seguintes informações que me fizeram entender sem dificuldades e sem dúvidas os seguintes aspectos:

- Que o estudo se destina a investigar o ponto de vista do público-alvo do Programa Mais Educação em relação à questão da inclusão educacional.
- Que a importância deste estudo se justifica pelo o processo de inclusão educacional como garantia dos direitos de crianças e adolescentes assegurados nos marcos legais e indicados na proposta do Programa.
- Que os resultados que se desejam alcançar são os seguintes: responder à seguinte questão: Qual o ponto de vista do público-alvo do programa em relação à questão da inclusão educacional?
- Que esse estudo começará em **junho de 2013** e terminará em **setembro de 2013**.
- Que o estudo será feito da seguinte maneira: Nesta pesquisa, de natureza qualitativa, partiremos do estudo bibliográfico, da análise documental e de conteúdo como abordagens metodológicas e, faremos: visitas entrevistas e formação de grupos da discussão com o público-alvo.
- Que a minha participação será nas entrevistas e a dos alunos nos grupos de discussões.
- Que não terei incômodos com a minha participação.
- Que a minha participação e a dos alunos no estudo não trará nenhum risco à minha saúde física ou mental e nem a dos mesmos.
- Que como a participação no estudo não trará nenhum risco à minha saúde física ou mental, não precisarei contar com assistência específica.
- Que os benefícios que deverei esperar com a minha participação, mesmo que não diretamente são: contribuir para a investigação do ponto de vista do público-alvo quanto à questão da inclusão educacional do Programa Mais educação, no sentido de avaliar o Programa Mais educação na perspectiva do educando.
- Que a minha participação será acompanhada do seguinte modo: através das visitas e do contato direto com os alunos do 6º e 7º anos e do coordenador do Programa na escola.
- Que, sempre que desejar, serão fornecidos esclarecimentos sobre cada uma das etapas do estudo.
- Que, a qualquer momento, eu poderei recusar a continuar participando do estudo e, também, que eu poderei retirar este meu consentimento, sem que isso me traga qualquer penalidade ou prejuízo.
- Que as informações conseguidas através da minha participação não permitirão a identificação da minha pessoa, exceto aos responsáveis pelo estudo, e que a divulgação das mencionadas informações só será feita entre os profissionais estudiosos do assunto.

Finalmente, tendo eu compreendido perfeitamente tudo o que me foi informado sobre a minha participação no mencionado estudo e estando consciente dos meus direitos, das minhas responsabilidades, dos riscos e dos benefícios que a minha participação implicam, concordo em dele participar e para isso eu DOU O MEU CONSENTIMENTO SEM QUE PARA ISSO EU TENHA SIDO FORÇADO OU OBRIGADO.

Endereço d(o,a) participante-voluntári(o,a)

AV. PRESIDENTE COSTA E SILVA 5606

Contato de urgência: Sr(a). 31053078

**Endereço d(os,as) responsável(is) pela pesquisa (OBRIGATÓRIO):**

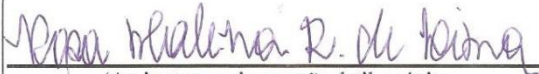
Instituição: Mestrado em avaliação de Políticas Públicas da Universidade Federal do Ceará  
Endereço: Rua Marechal Deodoro 750  
Bairro: Benfica/CEP 60.020.060/Cidade: Fortaleza- Ceará  
Telefones p/contato: (85) 33667435

**ATENÇÃO: Para informar ocorrências irregulares ou danosas durante a sua participação no estudo, dirija-se ao:**

**Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Ceará:  
Prédio do NUPER  
Telefone: 33667435**

Fortaleza, 30 de junho de 2013.

Rosa Malena R. de Lima  
DIRETORA  
Mat: 17325-01



(Assinatura ou impressão datiloscópica  
d(o,a) voluntári(o,a) ou responsável legal  
- Rubricar as demais folhas)

Nome e Assinatura do(s) responsável(is) pelo estudo  
(Rubricar as demais páginas)